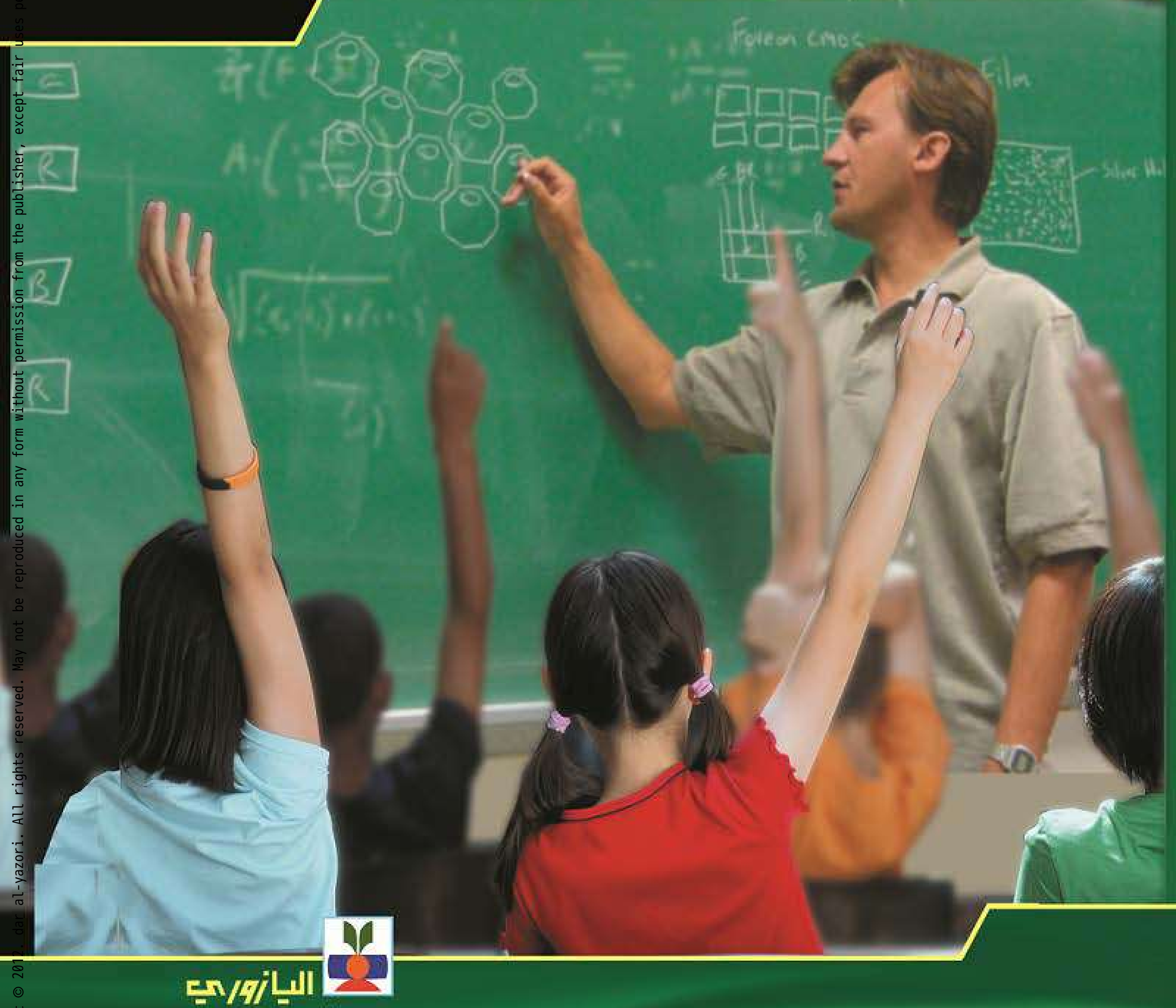
مهارة التدريس

الأستاذ يحيى محمد نبهان



اليازوري
www.yazori.com

مهارة التدريس

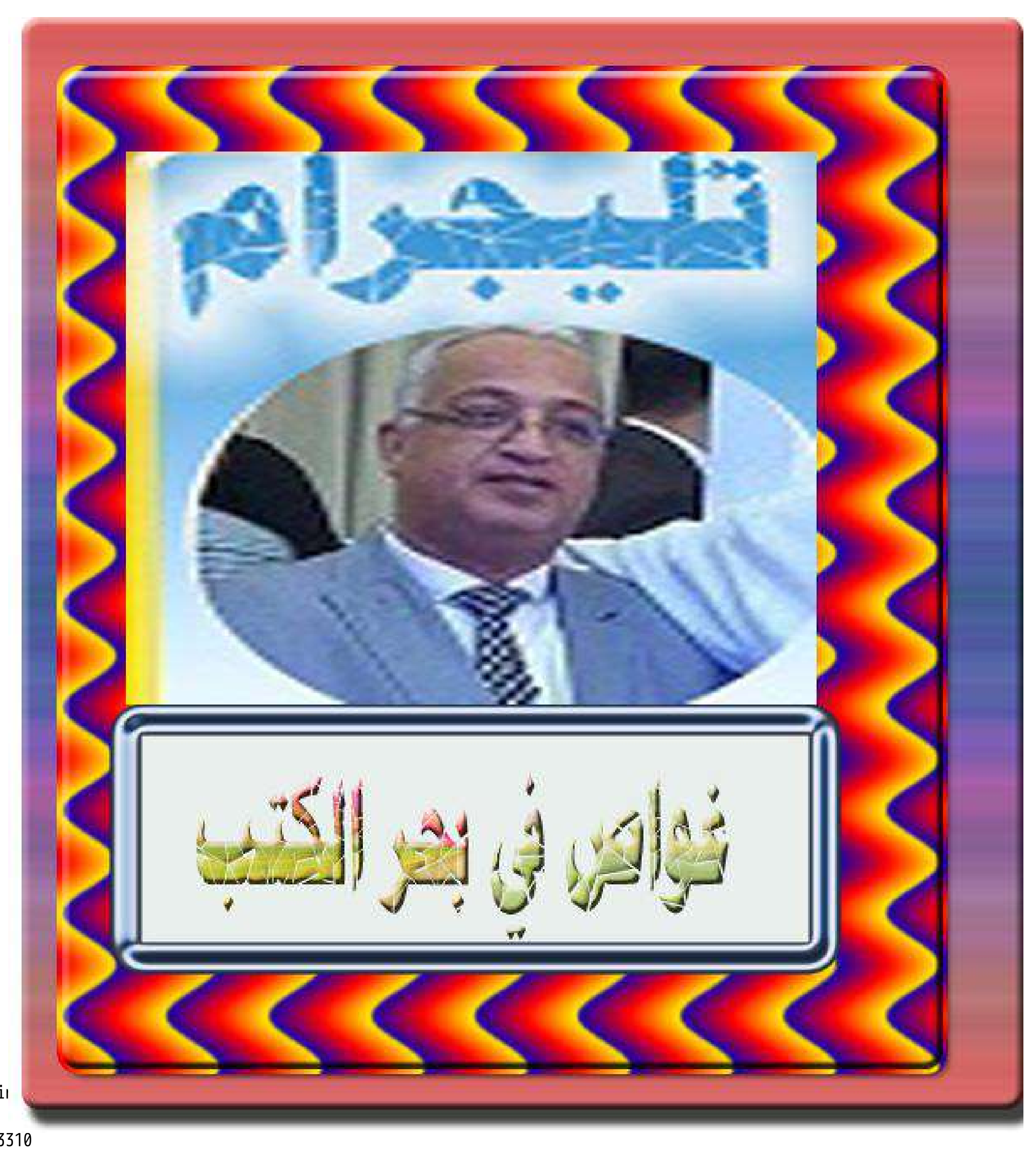
أ. يحيى محمد نبهان



الإهداء

إلى

فرسان التربية وحاملي مشاعلها



المحتويات


تليجرام
هنا
سور الأزبكية

مقدمة:

شهد التعليم العالي في الربع الأخير من القرن الماضي تحولاً جذرياً في أساليب التدريس و أنماط التعليم و مجالاته، و قد أتى هذا التطور استجابة لجملة من التحديات التي واجهت التعليم العالي و التي تمثلت في تطور تقنيات التعليم و زيادة الإقبال عليه والانفجار المعرفي الهائل، و بروز التكتلات الاقتصادية و ظاهرة العولمة و نمو صناعات جديدة أدت إلى توجيه الاستثمار في مجالات المعرفة و البحث العلمي إضافة لاعتماد المنافسة الاقتصادية في الأسواق العالمية على مدى قدرة المعرفة البشرية على الإنتاج، من هنا فقد أصبح التعليم العالي مطالباً أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الاستثمار البشري بأقصى طاقة ممكنة و ذلك من خلال تطوير المهارات البشرية و استحداث تخصصات جديدة تتناسب و متطلبات العصر مع الحرص على تخريج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع كافة المستجدات و المتغيرات التي يشهدها العصر.

وقد أدى انحصار الحرب الباردة و بروز نظام دولي جديد و انكفاء القائمين على التعليم في البحث والتطوير إلى ربط التعليم بحاجات الأفراد واهتماماتهم بغية تحقيق التنمية و التطور مما استدعى المؤسسات التعليمية في مختلف أنحاء العالم وفي كافة المراحل إلى إعادة النظر في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه ومنها على وجه الخصوص مؤسسات التعليم العالي التي بادرت إلى إعادة النظر بجدية في وظائف الجامعات بغية الوصول إلى مخرجات تنسجم و متطلبات سوق العمل و التطور الاقتصادي و الاجتماعي و السياسي المنشود.

ومن أبرز تحديات هذا العصر موضوع جودة التعليم العالي والذي أصبح يشكل تحدياً يواجه مسؤولي مؤسسات التعليم العالي، حيث بادرت العديد من المؤتمرات التربوية

على الصعد العالمية والإقليمية بطرح هذا الموضوع بغية لفت نظر القائمين على التعليم له بجدية، وقد تم التأكيد في مؤتمر اليونسكو عن التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين على ما ينبغي على الحكومات و مؤسسات التعليم عمله بهذا الخصوص، من حيث البحث عن جودة النوعية في كل شيء خصوصاً في ظل طغيان الكم بسبب الإقبال الهائل على مؤسسات التعليم العالي مع الحرص على ضرورة السعي المستمر لتطوير مهارات أساتذة التعليم العالي من الناحيتين العلمية و المهنية. (عبد الدايم، 2000 ، 223).

ولما كان التعليم الجامعي غير قادر على مواجهة التحديات التي تواجهه بمعزل عن أعضاء هيئة التدريس لذا بات من الضروري السعي باتجاه تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر إضافة لتعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم رغم أن الاهتمام بإعداد أعضاء هيئة التدريس ليس جديداً إلا أنه كان يسير ببطء شديد واقتصر في الغالب على جامعات أمريكية وبريطانية في بداياته.

فقد بدأ الاهتمام بالأستاذ الجامعي منذ القرن التاسع عشر و كانت دوافع الاهتمام منطلقة من التطورات في المجالات العلمية و التربوية و النفسية مما أدى إلى بروز الحاجة إلى الإعداد الأكاديمي. و قد أشار (كليبر) إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات الأمريكية يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعداداً خاصاً يؤهلهم للقيام بمهام التدريس في الجامعات وقد أخذ الاهتمام بتطوير مهارات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات يحظى باهتمام كبير في جامعات أمريكا وبريطانيا وكندا و فرنسا والعالم العربي خصوصاً في جامعات دول الخليج، ومصر والأردن والجزائر والعراق.(مرسي 2002، 48).

لذلك تم التوجه نحو تطوير مهارات الأفراد لأنهم المسؤولون المباشرون عن تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي . يقول (ادوارد ساليز) " يبنى الاستثمار في الناس على خبرة المؤسسات الناجحة حيث تأكد أن قوة العمل المحفزة والماهرة هامة لنجاحها

والمستثمرون في الناس يقدمون منهجية لتطوير الموظفين بطرق تساعد في تحقيق أهداف المؤسسة (ساليز، 1999، 276). والعناصر الجوهرية التي يجب تحقيقها في جامعة ما لكي تصبح مستثمرةً في الناس من وجهة نظره هي:

1. الالتزام القوي لتطوير جميع الموظفين لكي ينجزوا أهداف المؤسسة.
2. وجود خطة إستراتيجية تحدد أهداف المؤسسة و الموارد المتاحة لها و التي ينبغي أن تسند للموظفين للعمل على تحقيقها بشكل جيد.
3. إجراء مراجعات دورية لتدريب الموظفين و تطويرهم بصورة مستمرة.
4. تقويم الاستثمار في التدريب والتطوير، لمراجعة مستوى فعالية عملية تدريب الموظفين وتطويرهم . (المصدر السابق، 276)

من هنا جاءت هذه الدراسة بغية إلقاء الضوء على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس وانعكاساتها على تحقيق الجودة في التعليم العالي مع إبراز لأهم الوسائل والاستراتيجيات التي يمكن إتباعها في هذا المجال، مع التأكيد على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى جودة التعليم.

والله من وراء القصد

المؤلف

الفصل الأول

فرسان التربية وحاملي مشاعلها

طرق التدريس العامة

الأسس التي قامت عليها الأساليب التربوية القديمة في نقاط تالية

المفهوم القديم للمنهج المدرسي

المفهوم الحديث للمنهج المدرسي

التعلم والتعليم

تعريف العلم من وجهة نظر العلماء

طبيعة التعلم

عوامل التعلم

1. النضج والتعلم
2. الاستعداد للتعلم
3. العزم على التعلم

فرسان التربية وحاملي مشاعلها:

لما كانت التربية تُعنى بفلذات الأكباد، ليكونوا حملة للأمجاد، ولما كان الأبناء محط الأنظار، تحاورت بشأنهم كل الأفكار، وتعددت طرق التدريس والتمحيص،فصار هَمُّ المربين والباحثين، الغور في أفضل التجارب للتأسيس.

فتألفت في المجتمعات ينابيع العلم والمعرفة، مشاعل الضياء، وانتشر المعلمون في كل الأنحاء،.ينشرون العلم ويلقون بالمعرفة فهم فرسان التربية وحاملي مشاعلها، فإليهم أسمى تحية.

منذ أواسط الستينات من القرن المنصرم أضحت التربية بعدا مهما من أبعاد التنمية الاقتصادية والاجتماعية، في تحليل الظواهر الاجتماعية عموما وما يتصل بها بتنمية الإنسان والمجتمع على وجه الخصوص. وبذلك أصبح الاستثمار في مجالات النشاط الإنساني، و هو ما أدى التوازي إلى إعطاء مبدأ الفعالية قيمة جوهرية.

إن أية إجراءات تتخذ لحماية البيئة والمحافظة عليها ومواجهة مشكلاتها ينبغي أن تبدأ بالإنسان باعتباره المسؤول عن ظهور هذه المشكلات وذلك نتيجة سلوكه تجاه بيئته

وتبصره مشكلاتها وقضاياها المختلفة مما يجعله يسعى إلى فرض القوانين والتشريعات التي تضمن حماية بيئته، والأساس في هذا الشأن يرجع إلى تربية الإنسان نفسه تربية بيئية يفهم من خلالها أسس التفاعل الصحيح مع بيئته ويقتنع بأهمية المحافظة عليها ويسلك السلوك البيئي المناسب تجاهها ولن يتم ذلك إلا من خلال المؤسسات التربوية المختلفة التي يهتم بتنمية ميوله ومعارفه واتجاهاته نحو بيئته

أشير هنا، إلى تطور النظريات التربوية تبعا لتطور الفكر الفلسفي والسوسيولوجي و انتشار مبدأي الديمقراطية و حقوق الإنسان بالشكل الذي أصبح معه الفرد لاعبا رئيسيا في تربيته الذاتية و سعيه الشخصي للحصول على المعارف و المعلومات بحسب ما يتطلبه تكيفه مع الحياة المهنية والاجتماعية و ما تدفعه إليه تطلعاته الشخصية.

وفوق هذا وذاك، علينا التعريج على حاجات المجتمع المتزايدة للمختصين في مجالات العلوم الإنسانية عموما و العلوم التربوية خصوصا تبعا لإدراك أصحاب القرار أهمية إضفاء البعد الإنساني على كل نشاط بشري لما لذلك من أثر على الجدوى الاقتصادية من ناحية و على توازن العامل الاجتماعي على الصعيد الشخصي من ناحية أخرى و للتفاعل الممكن بين هذا المتغير و ذاك.

هذه بعض العوامل المؤدية إلى الحاجة للعلوم الإنسانية التي من بينها علوم التربية في مجتمع مازال في طور النمو وجعل من تحقيق الامتياز شعارا يسعى من ورائه إلى الانخراط في المجتمع الإنساني و الاقتراب قدر الإمكان من المجتمعات المتقدمة.

ولما كان التواصل والتفاعل الذي يحدث بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها مركزاً مهماً في مجال البحوث والدراسات التربوية التي تستهدف تحسين وتطوير ممارسات التعلّم والتعليم وتطويرها، وتحسين نوعية مخرجات التعلّم المرتبطة بتلك الممارسات ومستواها. فإن نظرية التفاعل الاجتماعي في التعلم تقول: إنّه رغم استحالة أي

تصرف إنساني، في غياب الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها، فإنّ الإنسان لا يتعلم إلا بالتفاعل والتواصل مع الآخرين، وإنّ السلوك الذي يظهر سيعكس بالطبع حاجات الفرد ومجتمعه وتوقعاتهما وقيمهما.

ذلك أن العلاقة بين التعلم والتواصل علاقة عضوية وظيفية تبادلية، فالتعلم لا ينشأ في فراغ ولا من فراغ، وإنما في وسط تفاعلي نشط بين الأطراف المشاركة فيه في سياق خبرة خاصة. وقد يكون للطرف التواصلي حضور مباشر وجهاً لوجه مع الطرف الآخر أو الأطراف الأخرى

وهكذا يمكننا النظر إلى عمليات التعلّم والتعليم بوصفها عمليات تواصل وتفاعل هادفة، أي أنها عمليات بناء منظومة من الرسائل المتبادلة ما فيه من الأهداف والتعليمات والاستجابات، بقصد إحداث تغييرات وتطويرات سلوكية محددة في الإنسان. وقد تكون تلك التغيرات المقصودة والمرغوب فيها في أي من مجالات المعرفة كالحقائق أو المفاهيم والمبادئ أو النظريات والمهارات العقلية. . أو في مجالات الأداء النفسي والحركي كالمهارات الأدائية العملية والتعلمية والفنية والاجتماعية والمهنية أو في مجالات تهذيب الانفعالات والعاطفة، وتطوير الوجدان كالاتجاهات والميول والعادات والقيم.

من هنا كانت كفايات التواصل بأشكالها ووسائطها المختلفة (اللفظية وغير اللفظية) وإتقان مهاراتها وفنونها متطلباً أساسياً لمقدرة الفرد على التعلّم؛ لأنّ التعلم تواصل والتعليم تواصل، ومن لا يتقن فنون التواصل ومهاراته لا يستطيع النجاح في أداء مهماته وتحقيق أهدافه؛ فأنماط ووسائط التواصل التي يستخدمها المرء في سعيه لتحقيق غاياته، ومدى إتقانه لمهارات استخدام تلك الأنماط والوسائط هي التي تقرر مدى نجاحه أو إخفاقه في بلوغ أهدافه، فهي إمّا "أنْ تعيق العملية التعليمية أو تدفعها في الاتجاهات المرغوب فيها" ويرى كثير من المربين "أنّ التربية بمجملها شكل من أشكال التواصل، وأنّ المنهاج التربوي بكليته، الظاهر منه والخفي هو شكل من أشكال

التواصل .

والتواصل بهذا المعنى يشمل التفاعل مع كل ما هو مرئي ومكتوب ومسموع، من كلام وصور وأفعال وحركات وإيماءات، وأعمال تؤثر في طبيعة اتجاه التفاعل وشدته، والتواصل بين الأطراف المشاركة والمشتركة فيه. والتواصل الفعّال هو الأداة الرئيسة في التعلم وتحقيق أهداف المنهاج المقرر بوجهيه الظاهر والباطن.

ختاما لمقدمتي هذه أقول: إن طرق التدريس التقليدية التي أشبعت نقدا وقدحا لم يأت بها المعلم من بيته وإنما هي مهارات تعلمها واكتسبها في المؤسسة التي تخرج منها, فإذا لم نغير نمط التأهيل الأساسي للمعلم فان التدريب أثناء الخدمة لا يساعد كثيرا على جعل المعلم يطبق بكفاءة أساليب تدريب حديثة مثل التعليم التعاوني والتعلم الذاتي والتفكير الإبداعي ومهارات البحث العلمي والاستنباط والاستقراء واستخدام تقنيات التعليم الحديثة وغيرها, ومن الصعوبة بمكان تحقيق أفضل معدلات تأهيل المعلمين بدون تأهيل مدربين أكفاء لتدريب المعلمين قبل البدء في التدريس وأثناء الخدمة, وهذا لا يتم بدون التنسيق الدقيق بين الجهات التي تؤهل المعلمين ووزارات التربية .

طرق التدريس العامة

يقصد بطريقة التدريس : الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السبل وأقل الوقت والجهد .

وطرق التدريس، أو قل أساليب التعليم: كثيرة متطورة، منها القديم ومنها الحديث، منها التقليدي، ومنها المتجدد، لذا، وجب علي قبل الغوص في أنواعها وطرقها، أساليبها وكنهها، أن أمهد لنبذة تاريخية.

فلقد كانت التربية القديمة تهدف إلى تشكيل طبيعة الطفل بأن تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية، وطريقة العمل العادية ، فابتعت الاستجابة العاطفية ، أي أنها أرادت أن تحل محل التأثيرات الطبيعية الغريزية للطفل: تأثيرات صناعية، نمتها خلال عدة أجيل: الاتجاهات الدينية والعقلية والاجتماعية التي نظرت إلى العواطف البشرية على أنها شر، ورأت لذلك أنه يتحتم أن يحال بين القلب ورغباته الطبيعية، ونظرت إلى الحواس على أنها لا يمكن الثقة بها ، ولذا، فهي ليست جديرة بأن تكون أساسا للمعرفة، فالنزعات الإنسانية والغرائز تنبع من طبيعة شريرة في أصلها، ولذا، فإن وجهتها هي الشر، ويجب أن نقتلها ، فالرغبات الطبيعية التي كانت ترمي التربية والدين إلى كبتها والقضاء عليها كان يجب أن يتحاشاها المربي. . . فكان هدف التربية أن يصبّ الطفل في قوالب من السلوك غير طبيعية حيث يكون الدافع

الطبيعي مختفيا وراء السلوك الذي يرضاه ويحتم وجوده الكبار ولو كان هذا السلوك يخفي وراءه دافعا يغاير التعبير الخارجي.

وقد تضافرت العقائد الدينية والفلسفية والنفسية والاجتماعية والتربوية على اتخاذ هذه الموقف من طبيعة الطفل. ولم يقتصر الأمر على وجهات النظر الدينية والفلسفية في رفض التربية المؤسسة على تدريب الحواس واستغلال الخيال، وتوجيه الميول الطبيعية والغرائز ، بل شاركتهما في ذلك وجهة النظر السيكولوجية، ، فقد اعتقد علماء النفس آنذاك، بأن العقل البشري يتكون من مجموعة متباينة من الملكات تنمو وتتمرن بما يناسبها من الأعمال، وتتوقف قيمتها على صعوبة العمل الذي تؤديه، وأقوى هذه الملكات في نظرهم هي ملكة التفكير. فقووها عن طريق الرياضات العقلية والمجادلات المنطقية واللغات، ثم إنه م قد اعتبروا الذاكرة الأساس الذي يعتمد عليه كل من الملكات الأخرى.

فقد سادت في ذلك التاريخ، أساليب تقليدية غلفها التكلف والتصنع.. ومن أمثلة ذلك ما ساد في عصر روسو، وما قبل روسو، وبيت سائدة طيلة القرن التاسع عشر برغم صيحات قادة التربية الذين تزعمهم روسو. . .

الأسس التي قامت عليها الأساليب التربوية القديمة في نقاط تالية:

أولا: الإذعان لأحكام القدر، وشدة الإيمان به

ثانيا: اعتبار الشر متأصلا في الطفل فعلى الوالدين مراقبته مراقبة مستمرة.
ثالثا: استعمال الإرهاب والعقاب بتمرس وقوة، تبعا للحد من حرية الطفل.

إلا أن هذا العنف ضد الطفل، قد بدأ مهاجموه في محاولات لتغييره، فمنذ عصر "روسو"، ذاك أن روسو قد أتى بتعاليمه التي تتوافق مع اعتقاده بأن التربية هي عملية الحياة ذاتها أو أسلوبها، فهي تستمر طوال حياة الفرد أو على الأقل إلى سن النضج، فيجب أن تتناسب في كل مرحلة من مراحلها مع سن الشخص وحاضره،

المفهوم القديم للمنهج المدرسي

هو كمية من المعلومات التي يتم نقلها إلى الطلبة ضمن مقررات دراسية يتناول كل منها جانباً من جوانب المعرفة .

المفهوم الحديث للمنهج المدرسي

هو مجموعة الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء داخل المدرسة أو خارجها بهدف مساعدة الطالب على الوصول إلى أفضل ما تمكنه منه قدراته وتجعله يدرك ويتصرف ويحس وينفعل كما هي الحال في مجتمعه .

التعلم والتعليم

1) إن سلوك الكائن الحي، هو سلوك فطري ومكتسب فالترفس في الطفل عند ميلاده، ليس مكتسبا، ولكنه فطري، إلا أن الطفل يتعلم تغيير ترفسه بطرق شتى كالتوقف عنه أو النفخ بالنار لإطفائها، ولكن هذه التغييرات تستند إلى عملية الترفس الفطرية، ومع أن كل سلوك مبدؤه فطري، إلا أنه يتقدم وينتظم بالممارسة. وحين يبلغ السلوك آخر حد من التغير بالممارسة، يصبح سلوكا مكتسبا. ويندر وجود سلوك مكتسب فطري بحت عند البالغ. ومما يدل على أن السلوك الفطري يعيبه التعديل كلما نضج لكائن الحي، ما نراه من محاولات الطفل لإشباع غريزة البحث عن الطعام وما نراه عند الرجل الراشد لإشباع نفس الغريزة. والواقع أن الطفل أو الأمر يصل إلى إشباع غريزة البحث عن الطعام عن طريق المحاولات العشوائية، فهو يتعثر ف حركاته، وقد تكون هذه الحركات بعيدة عن تحقيق الهدف المنشودة، وبتكرار العملية يحذف الطفل الحركات العشوائية والتي لا توصله إلى الهدف ويحل محلها الحركات المؤدية إلى الهدف/ فتصبح هذه العملية أضبط وموفرة الجهد والنشاط المبذول ومتجهة نحو الهدف مباشرة.

2) التعلم: هو العلم الذي يبحث في اكتشاف القوانين التي تحكم ظاهرة تغيير في سلوك الأفراد والتعلم عملية مقصودة تتميز من القوانين التي يكشف عنها علم التعليم، فالتعلم علم والتعليم تكنولوجيا من حيث أن التعليم تطبيق وتوظيف ما كشف عنه العلم من مواقف حياتية.

3) معنى التعلم: هو من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس وإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم وذلك بسبب أننا لا نستطيع أن نلاحظ عملية التعلم

ذاتها بشكل مباشر ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل ، فالتعليم ينظر إليه على أنه من العمليات الافتراضية يستدل عليها من ملاحظة السلوك ويمكن تعريف التعليم على النحو الآتي:-

"التعلم هو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد وينشأ نتيجة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد".

تعريف العلم من وجهة نظر العلماء:

بناء على ما تقدم، يمكن تعريف التعلم بأشكال مختلفة منها:

1. تعريف دود ورث: إن التعلم هو نشاط يقوم به الفرد ويؤثر في نشاطه المقبل.
2. تعريف جيلفورد: إن التعلم هو أي تغيير في سلوك ناتج عن استثارة.
3. تعريف مَن: إن التعلم هو عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة.
4. تعريف جيتس: إن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات وتحقيق الأهداف وهو غالبا ما يأخذ أسلوب حل المشكلات.
5. تعريف ماكجويس: إن التعلم كما تعنيه هو تغيير في الأداء يحدث مع شروط الممارسة.

طبيعة التعلم:

التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلم ليحصل على استجابات ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة.والمقصود بالعملية التربوية كلها إنما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والواقف الملائمة.

وما الطرق التربوية المختلفة والأعمال المدرسية (على اختلاف أنواعها) إلا وسائط تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية. وقيمة التعليمية، وقيمة هذه الطرائق والأعمال إنما تقاس بمقدار ما تستثير فاعلية المتعلم وتوصله إلى الاستجابات والمواقف التي يعتبرها المجتمع صحيحة. ومن هنا كان من الأهمية بمكان عظيم للمعلم أن يفهم كيفية تعلم الناس ذلك بأن قيامه بواجباته المهنية إنما يتوقف على فهمه هذا، وبديهي أننا لا نقصد بالتعلم تعلم المواضيع المدرسية فقط وإنما نريد بالتعلم كل ما يكوّن سلوك الفرد المميز له والذي يشمل –إلى جانب ما هو موروث– ما اكتسبه المتعلم من اتصاله بالبيئة. إن مواقف الفرد والقيم التي يؤمن بها ومظاهر اهتمامه ومختلف دوافعه وحوافزه تتوقف جميعا على خبرته في الحياة وإعداده لها.

وإذا كان صحيحا أن استثارة الفرد وتمكينه من النشاط للتعلم ثم تركه لنفسه ليحل الكثير من مشاكله ويكسب خبرة ثمينة يفيد منها في مواجهة المشاكل المقبلة أمر مفيد جدا، فإنه صحيح أيضا أن في هذا إتلافا للوقت والجهد لا تسمح به حياتنا الحاضرة السريعة المتلاحقة من جهته، ومن جهة أخرى فقد لا يتوصل الفرد بنفسه إلى أحسن الطرق دوما. ولذلك كان لا بد من دلالة الطالب على خير هذه الطرق وأنجعها وأكثرها اقتصادا في الوقت والجهد لمواجهة الحياة ومصاعبها. والفرق كل الفرق هو

بين أن تقدم هذه الخبرات للمتعلم جاهزة هينة وبين أن تهيأ له فرص الحصول عليها بنفسه تحت إشراف المعلم ومساعدته.

ومن هنا كان أم أهداف التربية والتعليم إنما هو خلق حاجات للتعلم في نفس الطفل ثم تهيئة فرص هذا التعلم له. إن مطالب البيئة هي التي تجعل سلوك المتعلمين متنوعا أو محدودا وذلك تبعا لغنى هذه البيئة أو فقدها. ثم إن المتعلم يعمل للحصول على المعرفة والمهارة الضرورتين لتحقيق أهدافه في بيئته وشتان بين من يعمل لتحقيق غاية وبين من يعمل طالبه في صياغة أهدافه وغاياته أولا، ومساعدته في الحصول على الوسائل والطرائق التي تحقق هذه الغايات ثانيا، ووصفه وذلك في كل ميدان من ميادين الحياة.

إن من واجب المدرسة أن تعمل على خلق أوضاع اجتماعية متنوعة وعديدة تشجع الطلاب على الإسهام فيها والإفادة منها وتؤدي بالتالي إلى خلق علاقات شخصية وأوضاع اجتماعية مرغوب فيها ونحن نستند في الطلب إلى حقيقتين: أولاهما أن قدرة الفرد على فهم الأوضاع الاجتماعية والاستجابة لها بشكل صحيح إنما تنتج عن مقدار الخبرة التي حصل عليها هذا الفرد بالتعامل مع الآخرين وعن تنوع هذه الخبرة. وثانيهما أن القدرة على تمييز العوامل الهامة والتفاصيل ذات القيمة في موقف أو وضع ما وكذلك القدرة على إدراك العلاقات بين هذه العوامل والتفاصيل ونقول أن هذه القدرة إنما تنمو بنتيجة التربية والممارسة، وهذا هو السبب في أن الإنسان حين يلاحظ أثر سلوكه وتصرفاته في استجابات الآخرين له فإنه يجنح إلى انتخاب أنماط من السلوك ولاجتماعية تفيده وتحقق غاياته.

عوامل التعلم:

عوامل التعلم كثيرة، منها النضج والاستعداد والعزم والحوافز. . .

1. النضج والتعلم:

يتصل التعلم بالنضج اتصالا وثيقا حتى لقد ذهب بعض علماء النفس إلى حد اعتبار الكلمتين مترادفتين. والحق أن النضج والتعلم يساهمان كلاهما في نمو العضوية، ثم إن اشتمال التعلم على النمو أمر يتضح حين تذكر أن الحسن والقدرة على حل المشاكل من أصل عملية التعلم، على أن النضج نموٌّ يحدث دون استثارة خاصة(كالتدريب والتمرن)، إن الكثير من الأعمال تظهر في سلوك الأطفال بالترتيب نفسه وفي الوقت عينه بالرغم من أن الأطفال قد عاشوا في محيطات مختلفة، ذلك بأن ظهور هذه الفاعلات متصل أوثق الصلة بنمو العضوية الفيزيولوجي، أما التعلم فهو تغير في السلوك متوقف على شروط استثارة خاصة، وهذا هو السبب في أن ما يتعلمه الطفل متوقف على طبيعة محيطه ونوع خبراته، ولذلك كله كان إصرار طفل ما بعض المهارات والقدرات الخاصة رهنا بالفرص التي هُيئت له لكي يتعلم مثل هذه المهارات والقدرات المعينة كما أنه رهن بمقدار التدرب ونوعه أكثر منه بنمو العضوية.

2. الاستعداد للتعلم:

استعداد الطفل لتعلم أمر ما مرتبط أوثق الارتباط بنموه الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. ولذلك كان حد الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلا. بل إن نضج أجهزته الجسدية واهتمامه بالقراءة وخبرته السابقة وقدرته على الإفادة من الأفكار واستعمالها وقدرته على التفكير المجر البدائي وحل المشاكل البسيطة وقدرته على تذكر الأفكار وشكل الكلمات وأصواتها وغير ذلك من العوامل ذات العلاقة. .
نقول: إن هذه العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة؛ ومن الثابت أن التقدم في القراءة يتوقف على الخبرة والتدريب السابقين ولذلك كان لا بد من تهيئة الطفل للقراءة عن طريق التوجيه والتدريب وقد دلت بعض البحوث على أنه لا بد من عمر عقلي قدرة ست سنوات ونصف للبداية بالقراءة بداية مناسبة.

3. العزم على التعلم:

عزم الإنسان على التعلم والحفظ والتذكر عام هام من عوامل تعلمه؛ إننا كثيرا ما نستطيع تذك أشياء كثيرة كانت على هامش انتباهنا، ولكنه صحيح أيضا أن هذا النوع من التعلم العارض لا يوثق به ولا بنتائجه. فقد دلت التجارب على عجز الإنسان عن تذكر الكثير من تفاصيل أشياء تعامل بها مرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، وفي هذا دليل على أنه أضمن للحفظ والتذكر أن ننتبه مباشرة ومنذ البداية للحقائق الهامة والمبادئ الأساسية والمهارات الضرورية.

الفصل الثاني

طرق التدريس وأنواعها

الفاعلية في طرق التدريس

الطريقة الإلقائية

الطريقة الاستقرائية

طريقة القياسية

الطريقة الحوارية

مفهوم أسلوب التدريس

طبيعة أسلوب التدريس

أساليب التدريس وأنواعها

أساليب التدريس المباشرة

أسلوب التدريس غير المباشر

ما المعايير التي يجب عليك أن تراعيها عند اختيارك طريقة التدريس المناسبة

طرق التدريس وأنواعها :

طريقة التدريس هي : " الخطوات والإجراءات المتبعة من قِبل المعلم والتي يُحاول بتسلسلها وترابطها تحقيق أهداف تعليمية محددة "
وطرق التدريس تعتبر وسيلة يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المنهج العلمي إلى المتعلم .
الفاعلية في طرق التدريس:
إن العمل الذي له تأثير إيجابي هو ما يُعرف بالفاعلية في الأداء ، أو الإنتاج الجيد .تتحدد طرق التدريس، بطرق كثيرة، أساسياتها التالية:
الطريقة الإلقائية الطريقة الاستقرائية الطريقة القياسية الطريقة الحوارية
الطريقة الإلقائية
هي من أقدم الطرق , ولعلها أول طريقة بدأ بها التعليم , وهي تعتمد على المعلم أكثر من اعتمادها على التلميذ , وبذلك يفقد الدرس حيويته ونشاطه .

الخلاصة: ((التي يسمع فيها صوت المعلم أكثر من صوت الطالب))

الطريقة الاستقرائية

فهي تسير على النمط العقلي , من ترتيب منطقي , وتنظيم فكري , إذ أنها تقوم على دراسة الأجزاء وفحصها , و ملاحظة نتائجها , والموازنة بينها , والتعرف على ما بينها من تشابه أو تضاد , وذلك كدرس القواعد الذي تتقدمه أمثله .

الخلاصة: ((فيها تعرض الأمثلة ثم تستنبط القاعدة))

الطريقة القياسية

وهي تتقدم فيها القاعدة , أو الحكم العام , فتبدأ بالعام , ثم تأتي الأجزاء وبالكل الذي ينطوي تحته أجزاء , فكل اسم يفعل الفعل , يسمى فاعلا , ويكون مرفوع وهكذا .

الخلاصة : ((يتم فيها البدء بالقاعدة , ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة))

الطريقة الحوارية

وهي طريقة تقوم على الحوار الذي يجري في صورة من الأسئلة والأجوبة , فيشارك فيه المعلم تلاميذه , ويجري بينهم حوار يصل إلى الغاية التي يهدف إليها المعلم .

الخلاصة : ((يتم فيها الوصول للحقائق عن طريق الحوار الناجح و إبداء الآراء))

مفهوم أسلوب التدريس

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفي الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.

ومفاد هذا التعريف أن أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر، على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذل أننا نجد أن المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأن المعلم (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقاً دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم. وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أن طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

طبيعة أسلوب التدريس

سبق القول أن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمعلم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي

على المعلم إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، وبالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تضل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه ، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين، ووفقاً لها يتميز أسلوب التدريس الذي يستخدمه وتتحدد طبيعته وأنماطه.

يرى الخوالده ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس التقليدية هذه والأخذ بالأساليب الحديثة التي تثير الدافعية والفهم والاستقصاء في التعلم الذاتي ، ويرى العيسى: وتطوير أساليبه للحصول على نتائج تعليمية متقدمة ، ويرى الحمود أن للتطوير دور فعال وأهمية في تنمية المهارات العقلية والعمل الإبداعي

أساليب التدريس وأنواعها

كما تتنوع إستراتيجيات التدريس وطرق التدريس تتنوع أيضاً أساليب التدريس، ولكن ينبغي أن نؤكد أن أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، كما أنها لا تسير وفقاً لشروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق أن بينا يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلم وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عما سواه من الأساليب، على اعتبار أن مسألة تفضيل أسلوب تدريسي عن غيره تظل مرهونة، بالمعلم نفسه وبما يفضله هو، إلا أننا نجد أن معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بن هذه الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال

الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى التلاميذ.

أساليب التدريس المباشرة

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء وأفكار المعلم الذاتية (الخاصة) وهو يقوم توجيه عمل التلميذ ونقد سلوكه، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الفصل الدراسي. حيث نجد أن المعلم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد التلاميذ بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقاً لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف على مدى تذكر التلاميذ للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أن هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصة طريقة المحاضرة والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر

يعرف بأنه الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص آراء وأفكار التلاميذ مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم.
أما في هذا الأسلوب فإن المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات التلاميذ،

ويحاول تمثيلها، ثم يدعو التلاميذ إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجه.

المعلم ومدى استخدامه للأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر

وقد لاحظ (فلاندوز) أن المعلمين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر، داخل الصف، وافترض تبعاً لذلك قانونه المعروف بقانون (الثلثين) الذي فسره على النحو الآتي "ثلثي الوقت في الصف يخصص للحديث . وثلثي هذا الحديث يشغله المعلم . وثلث حديث المعلم يتكون من تأثير مباشر " إلا أن أحد الباحثين قد وجد أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عالياً لدى التلاميذ اللذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون

طرق التدريس:

1. طريقة المحاضرة.

2. طريقة المناقشة.

3. التعلم التعاوني.

تتمثل طرق التدريس في مجموعة الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في تدريس نشاط ما بما يحقق أهدافه التي قام بتحديدها له، ويتطلب ذلك أن يقوم المعلم بترجمة النشاط إلى عدد من المواقف والخبرات وتقديمها إلى الأطفال بما يحقق الاستفادة

منها.

وتتنوع طرق التدريس وتتعدد ،ولا توجد هناك طريقة أفضل من أخرى ،وإنما الذي يحدد ذلك طبيعة الموقف التعليمي ،وكذلك الموضوع الذي سوف تقوم بشرحه للأطفال ،وفى كل الأحوال أنت المسؤول عن تحديد الطريقة المناسبة لتدريس النشاط ،وقد تستخدم أكثر من طريقة خلال الدرس الواحد ،وكما سبق أن قلنا أن المعلم الناجح هو الذي يستطيع اختيار الطريقة المناسبة في الموقف المناسب لها .

ومن طرق التدريس التي يمكن استخدامها في التدريس " طريقة الإلقاء – طريقة المناقشة – طريقة التعيينات – طريقة حل المشكلات – طريقة الاكتشاف – طريقة القدوة – طريقة القصة – طريقة تمثيل الأدوار – طريقة الرحلات والزيارات الميدانية – طريقة الأحداث الجارية – طريقة التعلم الذاتي،– طريقة التفكير الناقد – وطريقة التفكير الإبداعي – وإستراتيجية التعليم التعاوني – وطريقة التمثيل (المسرح)

ولقد أدى التنوع في طرق التدريس إلى وقوع المعلمين في حيرة فأي الطرق يستخدمون ، وأي الطرق يتركون ، وأي الطرق أفضل من غيرها ، وحتى لا يقع المعلم في تلك الحيرة عليه أن يراعى مجموعة من المعايير عند اختياره طريقة التدريس المناسبة.

ما المعايير التي يجب عليك أن تراعيها عند اختيارك طريقة التدريس المناسبة؟

– أن تكون مناسبة لأهداف النشاط.

– أن تكون مثيرة لاهتمام الأطفال نحو الدراسة .

– أن تكون مناسبة لنضج الأطفال .

– أن تكون مناسبة للمحتوى .

– أن تكون قابلة للتعديل إذا تطلب الموقف التدريسى ذلك .

– أن تراعى الفروق الفردية بين أطفال الروضة .

– أن تكون مناسبة للموقف التعليمي .

– أن تساعد الأطفال على تنمية التفكير .

– أن تسمح للأطفال بالمناقشة والحوار .

– أن تسمح للأطفال بالعمل فرادى وجماعات .

– أن تسمح للأطفال بالتقويم الذاتي .

– أن تتيح للأطفال فرصة القيام بزيارات ميدانية .

– أن تتيح للطلاب فرصة استخدام كتب أخرى غير الكتاب المدرسي

– أن تنمى في الأطفال روح الديمقراطية .

أسئلة لا بد منها لمعرفة الإنتاج

1. هل راعيت تعدد وتنوع طرق التدريس ؟

2. هل اخترت الطريقة المناسبة للمحتوى المناسب؟

3. هل الطريقة مناسبة للهدف ومحققة له؟

4. هل الطريقة مثيرة لميول الأطفال نحو الدراسة؟

5. هل راعيت الفروق الفردية بين الأطفال ؟

6. هل الطريقة مناسبة للموقف التعليمي ؟

7. هل الطريقة تسمح للأطفال بالعمل فرادى وجماعات؟

8. هل الطريقة تسمح بالمناقشة والحوار ؟

9. هل الطريقة تساعد على تنمية تفكير الأطفال.

الفصل الثالث

طرائق التعلم

توجيه التعلم

طرق توجيه تعلم المهارات اليدوية

من طرق التدريس التقليدية القديمة

طرق التدريس ومبدأ الفروق الفردية

طرائق التعلم:

يتعلم الإنسان بطرائق عدة، أهمها:

1. التعلم بالفعل المنعكس الشرطي: وهذا التعلم، هو اكتساب أفعال منعكسة شرطية جديدة ومن هذا تجارب "بافلوف" على الكلاب وتجارب "واطسون" على الأطفال.

2. التعلم بالمحاولة والخطأ: وهي طريقة يلجأ إليها الحيوان كما يلجأ إليها الإنسان، والسلوك بالمحاولة والخطأ إنما يحدث حين تكون المشكلة التي تواجه المخلوق من النوع الذي ليس له استجابة جاهزة أو إذا كانت هذه المشكلة معقدة لدرجة لا تمكن استجابات الفرد التي تعلمها سابقا في مواجهتها.

3. التعلم بالتبصر: والتبصر في التعلم هو اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغاية والاستفادة من هذه الوسائل في تحقيق الغاية، إنه النظر إلى الوضع بوصفه كلا وتبين العلاقات في هذا الكل/ وفي هذه النظرة ما فيها من اختلاف عن مجرد الحصول على ارتباطات آلية، وتكوين عادات معينة.

4. التعلم بالتفكير وإدراك العلاقات:. . إذا كان صحيحا أن بعض المخلوقات الدنيا لا تستطيع التفكير وإدراك العلاقات بالقدر الذي يتمتع به الإنسان وإنها لذلك تتعلم أكثر ما تتعلم بطريقة دون أخرى، فإنه صحيح أيضا أن الحيوانات قادرة على إدراك نوع من العلاقات بل وقادرة على شيء من التجديد وإقامة حدود وفواصل بين أنوع

التعلم وطرائقه المختلفة أمر مصطنع اقتضته ضرورات الشرح والتحليل.

توجيه التعلم:

1. في تعلم المهارات اليدوية:- حين يترك المتعلم لنفسه فإنه يتبنى أول طريقة يقع عليها، تعلما تكون هذا الطريقة هي الصحيحة، وذلك لأن الطرائق الصحيحة أكثر صعوبة من غيرها في المراحل الأولى من التعلم، كما أن مردودها المباشر يكون في العادة أعجف، والمتعلم يحرص عادة على التقدم السريع ولذلك فهو يختار الطريق الأقل مقاومة. وفي الإشارة إلى العدد العديد من الحركات الخاطئة أو الزائدة في القراءة والكتابة والضرب على الآلة الكاتبة وغيرها دليل واضح على الأخطاء التي ترتكب في التعلم غير الموجَّه.

طرق توجيه تعلم المهارات اليدوية:-

إن أهم طرق توجيه تعلم المهارات اليدوية التي يمكن إتباعها هي كما يلي:

1. ملاحظة العمليات والنماذج.
2. التوجيه اليدوي.
3. الطرائق الكلامية.

2) في تعلم القدرات الكلامية: ويكون التوجيه فيما يلي:

أ. التعلم بالكل.

ب. قيمة الشكل بالتنظيم في التعلم.

ت. التدرب المتلاحق والتدرب الموزع

ث. تأثير النجاح والسقوط

ج. الاحتفاظ بعد التعلم اللفظي.

من طرق التدريس التقليدية القديمة:

طرق التدريس ومبدأ الفروق الفردية :

في هذا الصدد يرى الشيخ أن نجاح المعلم في مهمته التدريسية يتوقف على تنوع طرق التدريس،لاختلاف خصائص المتعلمين في الذكاء والفهم،لذلك كان يراعي هذه الفروق الفردية فيصمم طريقته التي يجدها مناسبة في ضوء الظروف والعوامل المؤثرة في الموقف التعليمي من غير التزامه في تدريسه بطريقة معينة(فقد كان يعتمد على طريقة الاستنباط والمناقشة والحوار في الحرم المكي حيث كان الموقف التعليمي يسمح له بالتفاعل المباشر مع المتعلمين).

عملية الاتصال :

فابن عثيمين يخالف من يجعل الاتصال اتجاهاً واحداً تبدأ المعلومة من المدرس وتنتهي إلى الطالب ، فإنه يراه عملية دائرية ترددية : مرة من الطالب وتنتهي إلى المدرس، ومرة من المدرس وتنتهي إلى الطالب، ومرة أخرى من الطالب إلى المدرس ثم تنتهي إلى الطالب، وهكذا.

الفصل الرابع

نظريات التعلم

1. نظرية ثورندايك
2. الارتكاس الأشراطي والسيكولوجية السوفيتية الحديثة
3. التفسير الإدراكي للتعلم
4. نظرية غثيري

الأشرطة الاقترانية في التعلم–

5. نظرية سكنر عن الاشراط الإجرائي
6. نظرية ميللر في التعلم
7. سلوكية تولمان القصدية
8. نظرية (هل) السلوكية التعزيزية
9. نظرية مورر في التعلم

1.. نظريات التعلم في الحاضر والمستقبل

نظريات التعلم:

1. نظرية ثورندايك:

طيلة قرابة نصف قرن سادت نظرية واحدة في التعلم في أمريكا كلها بالرغم من الهجوم الكثير الذي تعرضت له والنظريات المعاكسة العديدة التي قامت لمناوأتها وهذه النظرية هي نظرية ثورندايك.

إن أساس التعلم الذي قبله ثورندايك في كتاباته الأولى كان الربط بين الانطباعات الحسية ودوافع العمل. ومثل هذه الروابط كانت تسمى بالصلة أو الارتباط. وبما أن هذه الصلات أو الروابط هي التي تقوي أو تضعف في تكوين العادات أو القضاء عليها، فقد سميت سيكولوجية ثورندايك بسيكولوجية الروابط أو الربطية وهي بهذا المعنى سيكولوجية التعلم بالمثير والاستجابة في التعلم.

وقد نستطيع فهم نظام ثورندايك التعلمي عن طريق شرح قوانينه الأساسية الثلاثة: قانون الاستعداد ، قانون التدرب وقانون الأثر . وذلك على اعتبار أن التعلم الإنساني والحيواني يمتان كلاهما وفق هذه القوانين.

أ. قانون الاستعداد: قانون الاستعداد مبدأ مساعد يصف أساسا فيزيولوجيا لقانون الأثر، إنه يصف الظروف التي يكون فيها المتعلم مسرورا أو منزعجا من التعلم، مقبلا عليه أو مدبرا عنه.
ب. قانون التدريب: يشير هذا القانون إلى تقوية الروابط بالتدريب وإضعاف الروابط أو النسيان حين ينقطع التدريب. وتعرف التقوية بزيادة احتمال حصول الاستجابة حين يقوم الوضع المناسب. والرابط الأقوى يكون مفضلا على العادات الأخرى إما في وقت تقويته أو بعد أن تقوم فرصة للنسيان.
ت. قانون الأثر: ويشير هذا القانون إلى تقوية رابط ما أو إضعافه نتيجة لأثره، هكذا يقول ثورندايك

أنه إذا قام ارتباط قابل للتغيير، وكان مصحوبا أو متبوعا بحالة مرضية فإن قوة الارتباط تزيد، أما إذا قام الارتباط وكان متبوعا أو مصحوبا بحالة مزعجة فإن قوته تضعف.

2. الارتكاس الأشراطي والسيكولوجية السوفيتية الحديثة:

كان إيفان بافلوف يهيئ نفسه للانخراط في سلك رجال الدين حين استبد به الاهتمام العلمي فحوله إلى دراسة الطب عامة ودراسة علم الوظائف للأعضاء خاصة. وقد كرس جهوده لدراسة الغدد الهضمية وأعصابها وارتكاساتها وعرضت له ملاحظة تردد في قبولها مدة عام كامل قبل أن يعير المجرى الكامل لبحوثه فيما بعد، ذلك بأنه كان يدرس إفرازات الغدد اللعابية عند الكلب فلاحظ أن اللعاب بدأ بالسيلان قبل وصول الطعام إلى فم الكلب، لقد كان اللعاب يسيل لدى رؤية الكلب وعاء الطعام أو سماعه خطوات المساعد الذي كان يجلب الطعام من الغرفة المجاورة.

يعود اهتمام بافلوف بأشواط الاستجابة اللعابية إلى دراساته الباكرة عن الإفرازات الهضمية ولاحظ أن اللعاب والعصارات الهضمية تفرز لرؤية الطعام بل وحتى لسماع خطوات مساعده الذي كان يعنى بالكلاب التي كان يجري عليها دراساته وقد سماها في البداية بالإفرازات النفسية تمييزا لها عن الإفرازات العادية التي كانت تحدث في الأصل في حالة وضع الطعام في الفم. وهذه الملاحظة لم تكن في حد ذاتها على أهمية كبيرة باعتبار أنه كان معلوما من قبل أن الإنسان يفرز لعابه بمجرد سماع الجرس الداعي إلى الطعام أو غير ذلك من الإشارات الدالة على اقتراب موعد الطعام، ولكن بافوف وجد في هذه الاستجابة طريقة للبحث في عمل الدماغ كله في العضوية. أما قبل ذلك فقد كان من عادة علماء الأعصاب إزالة أقسام من الجملة العصبية وملاحظة أثر هذا الإفرازات.

3. التفسير الإدراكي للتعلم:

قبل أن ينشر واطسون تحديه الأول لعلم النفس في أمريكا بعام، نشر تحديه لعلم النفس في ألمانيا، ولقد كانت الأمور اتلي ثار عليها هذان العالمان متشابهة إلى حد كبير، فلقد كان كل من التفسيرين الأميركي والألماني مهتمين ببناء النفس. وكان التفسيران يحاولان تحليل الفكر الشعوري إلى وحداته الأساسية. وفي أميركا كان ثمة اتجاه نحو دراسة السلوك من أجله ذاته. ولكن علم النفس كان ما يزال يعتبر دراسة الخبرة الشعورية، وكان احتجاج واطسن منصبا على أن علم النفس يجب ألا يعنى بالشعور وإنما بالسلوك، لقد كان يريد الاستغناء عن مناقشة الصور والأفكار والاستعاضة عنها بمناقشة المثيرات والاستجابات راغبا في الاشتغال بالوحدات الأساسية إن كان هذه الوحدات في نظره وحدات سلوك بدلا من كونها وحدات شعور.
أما ورناعيير فقد انصب احتجاجه على الاهتمام بالتحليل ولقد بدا له أن تحليل الشعور إلى أجزائه يخرب أهم معنى من معانيه.

4. نظرية غثيري:
الأشرطة الاقترانية في التعلم:-

يعتبر غثري أكثر العلماء الذين ثابروا على التقليد السلوكي لصوقا بموقف واطسن الأصيل.
إن مبدأ غثير في التعلم مشابه لمبدأ الاشتراط الذي اعتبره واطسن أساسيا. ولكن مع ذلك يصوغه صياغة أكثر عمومية. إنه يقول: (إن مزيج المثيرات الذي صاحب حركة ما سيميل في تكرره إلى أن يكون متبوعا بتلك الحركة). وهذا أنك إذا فعلت شيئا في موقف معين ففي المرة التالية التي تجد نفسك مهيأ في هذا الموقف فأنت تميل إلى فعل الشيء نفسه مرة أخرى، ودافع أن هذا المبدأ أتم من مبدأ الاشراط الكلاسيكي وذلك على اعتباره لا يقول شيئا عن المثير الاشراطي.

5. نظرية سكنر عن الاشراط الإجرائي:

تشبه صلة سكنر بثورندايك صلة غثري بواطسن، أي أنه ليس تابعا لثورندايك ولكنه معاصر ومشابه له في الكثير من نظراته، ومع ذلك فالرجلان يتفقان في كونهما ربطيين يتشددان في أهمية التعزيز بوصفه عاملا أساسيا في التعلم وهما يهتمان اهتماما شديدا بمسائل التربية ولا يعنيان بصياغة نظرية دقيقة محددة، وإذا كان ثورندايك لم يوضح قلة اهتمامه بالنظريات؛ فإن سكنر كان صريحا في ذلك وهو ما يميزه ويميز ثورندايك عن عالم من مثل "هل" ظهر حرصه الشديد على أن تكون له نظرية دقيقة متكاملة.

6. نظرية ميللر في التعلم:

إن نظرية ميللر لا تختلف من حيث المبدأ عن نظرية سكنر وإن اختلفت عنها كثيرا من حيث المفردات والطرائق التجريبية التي تستعملها. كما أنها أكثر إغراقا في النظرية وهي تمثل في الواقع تبسيطا لنظرية (كلارك هل). إن الكثير من قيمة نظرية ميللر فتأت عن تطبيقها على سيكولوجية الشخصية وعلم النفس الاجتماعي والمرضي.

7. سلوكية تولمان القصدية:

جرى عدد من المحاولات للتوفيق بين مزايا النظريتين الربطية والإدراكية. ومعظم هذه المحاولات قام بها ربطيون حاولوا ضخ بعض التعقيدات إلى نظريتهم وهي تعقيدات يتعامل بها الادراكيون عادة. على أن واحدة من هذه المحاولات كانت محاولة لتقريب النظرية الربطية. ولقد تأثر تولمان بموضوعية السلوكية وباهتمامها بالقياس الدقيق للسلوك وإيمانها بإمكانية تحسين الإنسان.

8. نظرية (هل) السلوكية التعزيزية:

أكثر النظريات الربطية طموحا وأعلاها شهرة هي نظرية (كلارك هل).لقد كان لهل من التأثير في سيكولوجية التعلم خلال ثلاثين سنة الأخيرة أكثر مما كان أي سواه. ولقد كان سلوكيا وفق التقاليد الواطسونية، ولكنه كان أشد حذلقة من واطسن في فلسفة العلوم ولقد كان مهندسا قبل أن يكون عالما نفسيا، وهذا هو السبب فيما نراه من نظرة المهندس في رغبته في بناء نظرية سيكولوجية موسعة ودقيقة البناء. وكان مفهوم (هل) في بناء النظرية المثالية مفهوم مسلمات وفرضيات مشابها لنظرية (اقليدس) في الهندسة.

9. نظرية مورر في التعلم:

بدأ مورر عمله في دراسة التعلم وفقا لنظرية (هل) ولكنه لم يلبث أن انتقل إلى التفسير العقلي في مصطلحاته وفي أفكاره. ولقد كان معروفا بتطبيقه نظرية التعلم على دراسة الشخصية بيد أنه اشتهر مؤخرا باهتمامه بدراسة مكان الجريمة في علم النفس المرضي، ولكنه مع ذلك احتل مكانا رفيعا كصاحب نظرية في التعلم والتفكير. ولقد بدأ بمحاولات لحل بعض المشاكل ضمن النظرية الربطية ولكنه لم يلبث أن أصبح تمييزا وذلك بتقدمه في نظريته.

1.. نظريات التعلم في الحاضر والمستقبل:

كل نظرية من النظريات السابقة تساهم في فهم التعلم وإعطاء صورة صحيحة عنه من خلال:
أ. الأول في نظرية تعلم أحسن.
ب. القيمة الحاضرة لنظرية التعلم.

اعتبارات أولية للتعلم: مجال التعلم ونواتجه:

إن التعلم في معناه الواسع يمكن أن يكون مطابقا للحياة نفسها، وهناك دليل على أن جميع الأشكال العليا من الحيوانات تتعلم ولكن هناك شك فيما يتصل بأنواع الحيوانات الدنيا.

إن المهمة الأساسية للمعلمين تدور حول إدارة التعلم في المواقف الصعبة وإن فهم التعلم وتطبيق مبادئه هي ذات أهمية بالنسبة للمربي.

إن نواتج التعلم لا يمكن تصنيفها في فئات محددة كما يمكن أن يُفهم، فالنشاطات الحركية والعمليات الفكرية والشعور لا يمكن أن توجد منفصلة عن بعضها البعض.

الفصل الخامس

أشكال التعلم

1. الاشراط الكلاسيكي (التعلم الربطي البسيط)
2. الاشراط الإجرائي

مظاهر الاشراط

التعلم عن طريق المحاولة والخطأ

التعلم المعرفي

التعلم المعرفي في مقابل التعلم غير المعرفي

التعلم عن طريق التقليد

التعلم المعرفي

أشكال التعلم المتضمنة في التعلم المعرفي

مستوى الذكاء والمعرفة

اللغة والفكر

الظروف المساعدة على التعلم

الاستعداد ومركباته

تأثير الاتجاه أو الوضع العقلي

الأثر الخاص بالمعنى (العضوية)

معرفة النتائج الكاملة في التعلم

أشكال التعلم:

1. الاشراط الكلاسيكي (التعلم الربطي البسيط): وهو النمط السائد لإجراء تجارب على هذا الاشراط هو إحداث صوت من جرس أو شوكة رنانة قبل موعد تقديم الطعام للكلب موضوع التجربة مباشرة وعند إعادة هذا الترتيب عدة مرات (إحداث صوت من الجرس أو الشوكة الرنانة قبل موعد الطعام مباشرة) يأخذ لعاب الكلب بالسيلان لمجرد سماع الصوت ولو لم يقدم له الطعام أو أن موعد تقديمه جاء متأخرا.

2. الاشراط الإجرائي: إن طائفة كبيرة من الإجراءات التي استخدمت على نطاق واسع ف المختبر لتوليد الاشراطات هي من نوع الاشراط الإجرائي، وفي هذه الإجراءات فإن الاستجابة الشرطية هي إجرائية وذلك لكون العضوية تقوم في حالتها بعمل شيء ما.

إن الاستجابة هي بالضبط إجرائية من حيث كون العضوية في حالتها إما أن تسعى للحصول على مكافأة أو إنها تحاول تجنب موقف مؤلم.

الاستجابة تحدث في حالة واحدة من الحالات التالية :

1. خفض مثير مؤذ أو الهرب منه.
2. تجنب مثير مؤذ أو الهرب منه.

3. تأمين باعث إيجابي كالطعام والماء.
4. طمس حالة ما لها ارتباط مع 1، 2، 3 (أعلاه).

مظاهر الاشراط:

1. تعميم المثير
2. التعزيز
3. جدولة التعزيز
4. المعززات الثانوية
5. التعزيز اللفظي
6. الذبول
7. المحو
8. التميز.

التعلم عن طريق المحاولة والخطأ:

إن اصطلاح "المحاولة والخطأ" هو وصفي محصاة،ويدل على أن أحد جوانب عملية التعلم قد يكون هجوما مستمرا ومتغيرا على موقف مشكل.
أمثلة على ذلك:

1. إن أسلوب اكتساب المعرفة في قاعة الدرس أو في موقف اجتماعي معقد هو على الأغلب من النوع الذي لا يسهل التعرف عليه.
2. إن المسألة التي تحتاج إلى حل يمكن أن تكون مخفية ولا يمكن مشاهدتها بسهولة.

التعلم المعرفي:

التعلم المعرفي في مقابل التعلم غير المعرفي:

إن تصنيف التعلم المعرفي أو غير معرفي أمر مضلل إذا كان الفهم من ذلك على أنهما حصيلتين متباعدتين، وإن كل نشاط تعليمي من المحتمل أن يضم عوامل حركية وإدراكية وعاطفية.
إننا ننظر إلى العمليات التعليمية وكأنها تؤلف شيئا متنقلا، بحيث يقة الجزء الحركي على أحد طرفيه وتضم الأماكن المتوسطة فيه العمليات المعرفية والفكرية والحركية بدرجات متفاوتة، ويأتي في الطرف الآخر الأمور الحركية على أقلها والأمور المعرفية على أشدها.

التعلم عن طريق التقليد:

إن المحاكاة هي إحدى نواتج التعلم وهي وسيلة لأبحاث أو تسهيل تعلم جديد.
إن الطفل يتعلم المحاكاة عن طريق الاشراط وطريق المحاولة والخطأ، ومن ثم يستخدم المحاكاة ليقلد نموذج ما وذلك حتى يقال من عامل المحاولة والخطأ، وهكذا يختصر من دائرة عمليات التعلم. إن المحاكاة تتأثر بخبرة الفرد السابقة وهما من النوع

المحافظ في تأثيراته.

التعلم المعرفي:

إن الادراكات والمفاهيم هي نواتج للتعلم واكتسابها هو جزء هام من تعلم الطفل، وهي تمثل لنا كيف أن الفرد قد نظم عالمه ورمزه.

إن التعلم المعرفي يتضمن التعلم، وهي أيضا مسهلات لتعلم لاحق، وإن الربط والمحاولة والخطأ في عمليات متضمنة في تعلم الادراكات والمفاهيم.

إن الادراكات والمفاهيم التي لها فوائد اجتماعية يتم المحافظة عليها ويتم تهذيبه وتعايرها، بينما تلك التي لا يستفاد منها اجتماعيا تتلاشى، ثم إن الادراكات والمفاهيم توفر الوقت والجهد في التعلم ، وهي أيضا تحدد وتقولب النشاطات الفكرية.

أشكال التعلم المتضمنة في التعلم المعرفي:

إن المعرفة هي نتاج التعلم، وهي تساعد أيضا في حدوث تعلم جديد، إن التعلم المعرفي ليس نوعا متميزا من أنواع التعلم، إنه ليس من الضروري أن يتضمن أية مبادئ جديدة ليأخذ في الحسبان كلا من التعلم الإدراكي والتعلم المفاهيمي وإننا نعتبر التعلم المعرفي نتاجا عن اكتساب المهارات والاستجابات الحركية من حيث الدرجة فقط.

وعلى أية حال، فإن الفرق بين التعلم عن ظهر قلب والتعلم القائم على المعرفة، وبين

اكتساب استجابات حركية محددة وتطوير أنماط مفاهيمية، وبين تعلم حقائق متصلة وتنميط المفاهيم في أنظمة حركية هي كلها جوهرية وأصيلة وإن لها تطبيقاتها التربوية.

مستوى الذكاء والمعرفة:

إن تعلم الفرد إما عن طريق الحفظ ولآلي أو عن طريق التعميم وإما عن طريق البناء التدريجي للروابط أن عن طريق اكتساب المفاهيم، هي مسألة تتعلق بذكاء المتعلم.
إن الأطفال الأكبر عمرا والأكثر ذكاء يعممون بشكل واسع ويطورون مفاهيم من نفس الخبرات التي يواجهها الأطفال الأصغر سنا، أو الأقل ذكاء والذين يتعلمون فقط معاني محددة واستجابات سلوكية.

اللغة والفكر:

إن الترميز المعرفي يظهر نفسه في اللغة، وهو بدوره يساعد على التفكير، ثم إن بعض الاختلافات اللغوية الخاصة بالطبقات الاجتماعية تعكس اختلافات معرفية مناظرة تعتبر هامة **لأغراض التعليم**.
إن الأطفال من الطبقات الاجتماعية المختلفة لا يتكلمون لغات مختلفة فقط، ولكن لديهم تصنيفات معرفية ومفاهيمية مختلفة.

إن التربية التعليمية للطفل من الطبقات الدنيا لا تعني التعلم لغة جديدة فقط، ولكن إدراك العالم من حوله بطرق جيدة.

الظروف المساعدة على التعلم:
الاستعداد ومركباته:

إن الاستعداد للتعلم هو مجموعة الخواص الموجودة عند الفرد والتي تعمل إما على تسهيل التعلم أو إعاقته، إنه مفهوم عريض، ويحتوي على أشياء عديدة بحيث أن بعض الناس يشكون في فائدته.

وعلى أية حال، فإن مفهوم الاستعداد للتعلم يؤكد على ترابط عدة أشياء والتي تعود بمجموعها لرد الفعل الكلي عند الفرد للمواقف التي تتطلب تعلما.

مركبات الاستعداد، هي:

1. النضج.
2. الخبرة السابقة
3. مستوى الدافعية.

تأثير الاتجاه أو الوضع العقلي:

إن العامل الذي يأتي ف بالمرتبة الثانية بعد المستوى العقلي للمتعلم في تأثره على

معدل التعلم هو الاتجاه الذي يحتله المتعلم إلى الموقف التعليمي.

الأثر الخاص بالمعنى (العضوية)

لا يوجد استثناء للتصميم الذي ينص على أنه كلما كان المعنى في المادة المتعلمة عاليا، كلما كان التعلم أسرع والاحتفاظ به أعلى.
ومن معناه الواسع فإن المعنى يمكن أن يأتي من مصادر ثلاث نصفها فيما يلي:

1. وفرة الروابط.
2. الشكل أو التنظيم
3. استخدام الشيء.

معرفة النتائج الكاملة في التعلم:

إن الأفراد الذين يتدربون دون تزويدهم بمعلومات عن أدائهم لن يظهروا تحسنا نتيجة هذا التدريب، وإنما يشعروا بالملل مع جميع العملية، أما الأفراد الذين يتلقون معلومات باستمرار عن نجاحهم وفشلهم فسوف يظهروا تحسنا ثابتا لغاية المحاولة 2.. ، وعندما تمنع عنها المعلومة بعد المحاولة 2.. فسوف يظهر هبوط مفاجئ في مستوى أدائها، وهذا الهبوط المفاجئ قد يكون سببه فقدان الدافعية، إن الدراسات العديدة التي أجريت في هذا المجال قد أيدت نتائجها القول بأن معرفة نتائج الأداء تزيد من التعلم وتسهل له أمره.

الفصل السادس

أهمية محاولات الاستذكار (التدريب)

أهمية الإرشاد على التعلم

أهمية التكرار على التعلم

إثابة التعلم ودور العقاب

"دوام التعلم وتعميمه"

والنضج والتدريب

"دور الدافعية في التعلم"

الممارسة

زيادة كفاءة التعلم

العوامل التي تؤثر في التعلم الصفي

وظائف الدافعية

مبادئ استخدام الثواب والعقاب

أهمية محاولات الاستذكار: (التدريب)

إن عمليات الاستذكار تكون أكثر فائدة في حالة الموارد عديمة المعنى منها في حالة أفراد ذات المعنى أو المنظمة تنظيما جيدا.

أهمية الإرشاد على التعلم:

1. يسهل من عمليات التعلم.
2. يقلل من عدد المرات التي يحتاجها المتعلم لإتقان الأداء المطلوب.

أهمية التكرار على التعلم:

إن التكرار يعتمد في فعاليته على عدة أمور من بينها نية المتعلم ونشاطه ودافعيته وطريقة توزيعه لمرات التكرار نفسه ، أي أنها سارة وغير سارة، وهذا يعنى أن التشدد يجب أن لا يكون على مرات التعلم، وإنما على دوافع المتعلم وعلى النتائج المصاحبة للتكرار والحالة أو النغمة العاطفية المصاحبة.

إثابة التعلم: ودور العقاب:

إنه من الجدير بالملاحظة بأننا في هذا المجال، وكأننا نعود إلى موضوع الدافعية.
إن استخدام الثواب أو العقاب هو أسلوب شائع في حالات ضبط التعلم ثم إن تأثير الثواب والعقاب على مسيرة التعلم تتمثل في قانون الأثر.
وهذا القانون في شكله الأخير يقول: إن الثواب يشجع على التعلم، وإن الثواب والعقاب ليسا متساويان في المقدار ومختلفان في الاتجاه، إن القانون يقول بأن العقاب ليس وسيلة للتعلم وأن أثاره معيقة تماما.

"**دوام التعلم وتعميمه**"

العوامل المؤثرة في التعلم الدائم، هي:

1. النضج: إن ما يتعلمه الإنسان محكوم بعاملين:

أ. تكوينه الخاص. ب. مقتضيات البيئة التي يعيش فيها.

حيث أن السلوك الإنساني يكون نتاجا لتفاعل كل من عاملي الوراثة والبيئة، وتهتم العملية التربوية بالتعلم الصادق المقصود.

والنضج والتدريب:

النضج عملية نمائية تحدث لدى الكائن الحي، (التدريب) يتعلق بالتعلم ويأتي سلوك الإنسان نتيجة للتفاعل بين النضج والتعلم.

"**دور الدافعية في التعلم**":

تؤثر الدوافع تأثيرا كبيرا في السلوك الإنساني وواقعية السلوك.
وللدوافع وظيفة أساسية أثناء عملية التعلم، فالدوافع تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الكائن الحي.

الممارسة:

1.تلعب الممارسة دورا فعالا في عملية التعلم فهي مثل أحد الشروط الهامة ليكون التعلم جيدا.

2.ولا يقتصر دور الممارسة على أسلوب معين من أساليب النشاط وإنما تمثل كافة جوانب العملية التعليمية.

3.فللممارسة أنماط متعددة، منها التكرار، شرط أن يكون تكرارا معززا بحيث تعطي للطالب ما يسمى بالتغذية الراجعة.(((feed back

1. الفهم: يعتبر عامل الفهم من العوامل الهامة التي تلعب دورا قويا في عملية التعلم, وقد أثبتت كثير من الدراسات السيكولوجية أن فترات الراحة لازمة وضرورية حتى يتم التعلم بطريقة أفضل.

2. التعليمات والتوجيهات: يرتبط إعطاء تعليمات أو توجيهات بعملية التدريب متعدد للفرد من سلوكه نتيجة لتلك التعليمات أو التوجيهات وبالتالي ليتحسن أداؤه لهذا السلوك المتعلم.

3. الاتجاهات: تتأثر عملية التعلم باتجاهات الأفراد، فيصعب تدريس وتعليم الأفراد لبعض المعارف أو الحقائق أو الخبرات المتعلقة بهذا الموضوع.

4. القيم: تبدأ العوامل البيئية في التأثير على الكائن الحي؛ فيبدأ الطفل من خلال تفاعله في المنزل والمدرسة والمجتمع الذي يعيشه في اكتساب الاتجاهات والقيم والعادات.

(القيم تعني أحكام مكتسبة، يتعلمها الفرد وتحدد مجالات تفكيره وتحدد سلوكه وتؤثر في تعلمه.)

زيادة كفاءة التعلم:

هناك عدد من العوامل تعمل على زيادة كفاية التعلم:

1. المجهود الموزع. فالجهد الموزع أفضل من قيام الفرد بجهد متصل ولذلك يجب مراعاة ذلك من حيث تنوع النشاط أثناء الفترة الدراسية.

2. تثبيت التعلم: تكرار عرض المادة العلمية السابق تعلمها يعمل على تثبيت ودوام الخبرات التي اكتسبها الفرد في موقف التعلم.

3. التعلم الكلي والتعلم الجزئي: التعلم الكلي هو أن يتناول الفرد موضوع التعلم كاملا كوحدة واحدة ذات معنى. والتعلم الجزئي هو تناول موضوع التعلم بطريقة جزئية أو درية.

4. استظهار "التسميع": ويقصد بالتسميع إعادة الخيرة السابقة في مجال المعرفة العقلية.

5. معينات التعلم "وسائل الإيضاح".

6. التنافس والتعاون.

العوامل التي تؤثر في التعلم الصفي:

1. الدافعية: تعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة سواء في تعلم أساليب وطرق التفكير أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تعديل بعضها ، وتعرف الدافعية بأنها تكوين فرض وسيط وتتميز بالاستشارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف، وترمز الدوافع إلى العلاقة الديناميكية بين الكائن الحي والوسط البيئي. . وللدوافع ثلاثة خصائص،هي:

(1) تبدأ بتغير في نشاط الكائن الحي.

(2) تتميز الدافعية بحالة استشارة معينة تحقق اختزال حالة التوتر الناشئ عن وجود الدافع وتتسم حالة الاستثارة طالما لم يتم إشباع الدافع.

(3) تتميز الدافعية بأنها توجه السلوك نحو تحقيق الهدف.

وظائف الدافعية:

1. الوظيفة التنشيطية: حيث يعمل على تنشيط سلوك الفرد أو الكائن الحي.
2. الوظيفة التوجيهية: حيث أن النشاط الإنساني الواعي هو نشاط موجه نحو هدف معين.

3. الاستعداد: تؤكد نظريات الاستعداد مبدأ الاستعداد للتعلم الذي يقضي بوجود الفروق الفردية وأنه سعادة الفرد يمكن أن تحقق بتحقيق رغباته في التعلم ودور المعلم هو تحقيق ذلك لكل تلميذ، ويمكن أن تحقق سعادة المتعلم إذا ما حقق المعلم توافقا بني المادة الدراسية وبين حاجات وميول وقدرات المتعلم، والاستعداد هو أي خاصية لدى الفرد يمكن أن تتبئ بإمكانية النجاح في ظل معالجة معطاه أو تحت معالجة ما.
4. التدريب: تعتبر الممارسة شرطا هاما من شروط التعلم، فالتعلم هو تغير شبه دائم في أداء الكائن الحي، وتؤدي الممارسة فيه دورا هاما لذلك لا تتحقق التعلم دون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء أكانت حركية أو لفظية أو عقلية.
5. العوامل المؤثرة في انتقال أثر التدريب:

1) طريقة التعلم: حيث أن الطريقة التي يتم فيها تعلم أمر معين تسهم في سهولة انتقال اثر التدريب.

2) الفروق الفردية: حيث أن عملية انتقال أثر التدريب غير ثابتة عند جميع الأفراد ولكنها تختلف تبعا لاختلاف الفروق الفردية في ذكاء الأفراد وميولهم وقدراتهم ومدى استعدادهم لتعلم أمر معين.

3) العوامل المشتركة: ويقصد بها المكونات الداخلية في كلتا العمليتين، العملية التي

تعملها الفرد وتلك التي هو بصدد تعلمها فالتدريب على عملية الجمع في الحساب تؤثر في التدريب على عملية الضرب.

4) التعميم: هو العملية التي يتم بها المعالم العامة أو المبادئ الرئيسية المشتركة أي أن التعميم هو حدوث استجابة معينة أمام مواقف معينة.

5) المناخ الصفي: إن عملية إدارة الفصل وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس التي تشغل بال المعلمين سواء كانوا معلمين مبتدئين أو من المعلمين ذوي الخبرة.

6) أثر الثواب والعقاب في التعلم الصفي: للمعلم دور رئيسي في خلق الظروف التعليمية الجيدة في داخل الفصل الدراسي فشخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجا للسلوك يهتدي به تلاميذه، كما أن استخدام المعلم لعملية الثواب والعقاب داخل الفصل.

مبادئ استخدام الثواب والعقاب:

أ. الثواب: يجب أن يؤدي إلى الارتياح والعقاب يؤدي إلى عدم الارتياح.

ب. كلما زاد مقدار الثواب أو العقاب زاد أثره في تعلم الطفل.

ت. تحدث الآثار القصوى للثواب-العقاب عندما يتبعان الاستجابة مباشرة فلا بد من الارتباط بين الثواب-العقاب والاستجابة حتى ينتج الأثر وكلما اقتربا زمنيا من الاستجابة زاد احتمال الارتباط تبعا لنموذج الاقتران عند جانري.

ث. عدم انتظام الثواب-العقاب،وذلك بتقديمهما على نحو متقطع أكثر فعالية من انتظامهما على نحو مستمر.

الفصل السابع

فعاليات التدريس

القواعد التي يحسن بالمعلمين مراعاتها في عملية التدريس

مراحل النمو وعلاقتها بالمنهج

الأسس الاجتماعية لمواد التعلم

مبادئ النمو وعلاقتها بالمقررات

مكونات المحتوى

فعاليات التدريس :

1- التخطيط : وهي وضع تصور مسبق للأهداف التي سيتم تحقيقها.
2- التنفيذ : يتضمن التهيئة الحافزة للدرس والإجراءات والنشاطات
3- التقويم : الطريقة التي يتحقق بها المعلم من وصول الطلبة إلى الأهداف المرجوة
4- التغذية الراجعة : وهي حصول المعلم على تصور حول مدى نجاحه في تحقيق الأهداف

لا توجد طريقة واحدة للتدريس أفضل من غيرها إذ أن أي طريقة لا يمكن أن تكون معزولة عن المحتوى الذي سيتم تدريسه ولا عن الطلبة الذين سيتعلمون بواسطتها أو الأهداف المتوقع تحقيقها أو الظروف التي ستنفذ ضمنها أو الإمكانات المتوافرة لتنفذها .

القواعد التي يحسن بالمعلمين مراعاتها في عميلة التدريس :

1- إثارة دافعية الطلبة لعملية التعلم .
2- إعلام الطلبة بالأهداف المنوي تحقيقها .
3- تحديد التعلم السابق للطلبة .
4- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .
5- سلسة التدريس بطريقة مناسبة .
6- توظيف الأسئلة بطريقة مناسبة .
7- استعمال أساليب متنوعة للتدريس .

8- الاستعانة بما يلزم من الوسائل التعليمية المناسبة .

9- الحرص على أن يتعلم الطلبة من خلال العمل.

تقديم تغذية راجعة إيجابية وبطريقة مناسبة

مراحل النمو وعلاقتها بالمنهج :

أ- مرحلة الطفولة :

تمتد بين الولادة وحتى سن (12) سنه ويجب فيها مراعاة الجوانب المختلفة للنمو والاهتمام بالأنشطة الحركية التي تتوافق وضبط الحركات وتوفير النشاطات التي تمكنه من حب الاستطلاع .

ب- مرحلة المراهقة :

تمتد من سن (12-18) سنة لابد من الأخذ بالاعتبار تميز أفراد هذه المرحلة فلا بد من إتاحة الفرصة لهم للعمل الجماعي واستخدام برامج إرشادية مناسبة لزيادة ثقتهم بأنفسهم وطرد القلق والاستعانة بالتعلم عن طريق القدوة

الأسس الاجتماعية لمواد التعلم:

المجتمع مجموعة من الأفراد الذين يعيشون معا على بقعة جغرافية معينة ويرتبطون بتراث ثقافي معين ولديهم الإحساس بالانتماء لبعضهم .

ولمفهوم المجتمع صلة بمجموعة من المفاهيم الأساسية ومن هذه المفاهيم ودور المنهاج في التعامل معها :

أ- التفاعل الاجتماعي:

وهي عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع أو جماعاته أو مؤسساته وأما يكون عن طريق التعاون أو التنافس أو الصراع أو المهادنة أو الاحتواء .دور المنهاج في تعريف الطلبة في كيفية جعل هذه التفاعلات أكثر عقلانية .

ب- التغير الاجتماعي

هو التحول في بنية المجتمع ونظمه ومؤسساته وما يصاحب هذا التحول من تغيير في قيم المجتمع وعلاقات أفراده وأنماط سلوكهم ودور المنهاج في تعريف الطلبة التغيرات التي طرأت على المجتمع وأسبابها وفوائدها أو مضارها وكيفية التعامل معها وإتاحة الفرصة لهم لمناقشتها وإبداء رأيهم فيها .

ج. الثقافة:

هي مجموعة الأفكار والمثل والمعتقدات والمهارات والأدوات والمعارف والعادات والتقاليد والقيم وطرق المعيشة ووسائل الإنتاج الموجودة في مجتمع من المجتمعات

مكونات الثقافة :

1- العموميات " اللغة ، المعتقدات ، التقاليد ، العادات ....."

2- الخصوصيات " الثقافة التي تسود فئة معينة من أفراد المجتمع "

3- البدائل " العناصر الثقافية التي تستجد نتيجة العديد من العوامل كالتقدم العلمي التكنولوجي

د. المشكلات الاجتماعية:

ج. المشكلات الاقتصادية: من فقر وبطالة وضعف موارد والمشكلات السياسية والحروب.

على واضعي المنهج أن يعملوا على التغلب على هذه المشاكل عن طريق:

1- نشر العلم والمعرفة بين أفراد المجتمع.

2- نشر الثقافة التكنولوجية بين أفراد المجتمع.

3- نشر مبادئ الحرية والديمقراطية.

4- تعويدهم على التفكير الناقد.

5- زيادة الوعي بهذه المشكلات.

6- بث أفكار التسامح وتقبل الآخر والاستماع إلى آراء معارضة .

مبادئ النمو وعلاقتها بالمقررات :

1- النمو عملية مستمرة إلا أن سرعته غير ثابتة: منها مراعاة استمرارية المادة الدراسية وربط السابق منها باللاحق والتدرج في صعوبة الأهداف.
2- النمو عملية فردية: مراعاة الفروق الفردية من جميع الجوانب.
3- تؤثر جوانب النمو وتتأثر بعضها ببعض، والنظر للطالب على انه كل متكامل .
4- السلوك الإنساني معقد، صعوبة معرفة ما إذا كان سلوك الطالب الظاهر يعبر عن حقيقة ما يفكر به.
5- مرحلة الطفولة هي أهم مراحل النمو، فقد اجمع علماء النفس إلى أن الخمس سنوات الأولى تقرر ما سيكون عليه الفرد في المستقبل.
6- التعلم مرتبط بالنمو، فيجب مراعاة مستوى نمو الطلبة عند تحديد الأهداف واختيار المحتوى والأنشطة.
7- ينتقل النمو من العام إلى الخاص، وذلك بادراك الشيء كاملاً في البداية ثم إدراك الأجزاء التفصيلية.

مكونات المحتوى:

1- الحقائق :
الحقيقة هي كل ما هو صحيح حول الأشياء والأحداث والظواهر الموجودة في هذا الكون .

مثال: وجود الإنسان على هذه الأرض حقيقة نحس بها ونعيشها، انتصار المسلمين على الروم في معركة اليرموك حقيقة ،ودوران الأرض حول الشمس حقيقة حسب نظرية كوبرنيكوس .

2- المفاهيم :

وهي إبداعات عقلية يقوم العقل بتكوينها لرسم صورة ذهنية عامة عن الأشياء والأحدث والظواهر ."المعنى الذي يرتسم في ذهنك عند سماع الاسم الذي يدل عليه "

مثال: مفهوم الحيوان يمثل صنف من أصناف الكائنات الحية ، مفهوم الفعل يمثل صنف من أصناف الكلام.

أنواع المفاهيم :

أ- مفاهيم نظرية

ب- مفاهيم تصنيفية

ت- مفاهيم علاقة

3- التعميمات والقواعد والمبادئ والقوانين :

هي جمل عامة تربط بين مفهومين أو أكثر وتؤيدها المشاهدات والتجارب وتعيننا على التنبؤ والتفسير

مثال : يزداد تكرار السلوك بازدياد تعزيزه .

4- النظريات :

هي قمة المعرفة العلمية إذ يتجمع فيها حشد كبير من الوقائع والمفاهيم والفروض والقوانين والتعميمات في نظام مترابط

مثال : النظرية الذرية في الكيمياء ، نظرية الخلية في البيولوجيا ، نظرية بياجية في النمو العقلي .

الفصل الثامن

طرائق التدريس

طرائق التدريس :

التعريف الأول :

توفير المعلم للظروف والإمكانات اللازمة لموقف تدريسي معين والإجراءات التي يتخذها لمساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف الخاصة بذاك الموقف .

التعريف الثاني :

عملية تهيئة يتفاعل فيها المتعلم مع معلمه أو زملائه أو البيئة التعليمية من حوله بهدف تطوير البنى المعرفية الموجودة لديه

التعريف الثالث :

تفاعل دينامي بين المعلمين والمتعلمين يتم في ضوء قرارات تتخذ حول كل من عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتغذية الراجعة المتعلقة بتحقيق الأهداف الخاصة بموقف معين

3. الخاتمة:

بهذا ترى أن نظريات التعلم الحديثة التي تركز علي أن الطالب عامل ومتفاعل مهم في العملية التربوية وليس مستمع سلبي لأن التعلم يرتكز علي المتعلم بشكل أساسي ، هي نقطة العمل على تغيير طرق التدريس التقليدية واستبدالها بطرق حديثة، شكلاً ومضموناً، وإعداد المعلمين إعداداً سليماً ومتواصلاً لهذه الغاية.

وإن الانفجار الهائل في المعرفة تطلب تغيرا في الأساليب التربوية..ولم تعد طرق التدريس التقليدية مجدية في كثير من الأحيان.. وهنا يأتي دور كافة العاملين في حقل التربية والتدريس في تحديث أساليب التعليم والتعلم للحصول على أفضل ناتج

تعليمي..

وهذا، يجعلني أن ألخص مقارنة – كعجالة– للنظرتين: التقليدية والحديثة في جدول تالي:

مقارنة بين النظرة التقليدية للمنهاج والنظرة الحديثة أثرهما.

المفهوم الحديث المفهوم التقليدي وجه المقارنة

منظم للتعليم ،يوفر الخبرات للطلبة ، يهتم بحاجاتهم وميولهم . ناقل للمعلومات ، يتبع أسلوب المحاضرة ، لا يهتم بحاجات الطلبة وميولهم ، يتقيد بالتعليمات . المعلم.
يتوصلون إلى المعلومات بأنفسهم ، يتعاونون في ذلك لتحقيق حاجاتهم . يحفظون المعلومات ،يتنافسون فيما بينهم ، تهمل حاجاتهم وميولهم وآراؤهم . المتعلم.
ليست الغاية الوحيدة وإنما هي جزء من المنهاج ، هي حصيلة خبرات الطلبة ونشاطهم . غاية في حد ذاتها ، غير مرتبطة بواقع الطلبة المادة الدراسية.
أكثر ارتباطاً بالبيئة ، ولا تلجأ إلى العقاب البدني مما يجعل الطلبة يرغبون بالذهاب إليها . غير مرتبطة بالبيئة المحلية ،تلجأ إلى العقاب البدني مما يجعلها غير مرغوبة من الطلبة . المدرسة.

اعتاد المسؤولون والمعلمون حتى فترة قريبة التركيز على أنماط التعليم في التدريس، وذلك في الدورات التدريبية، وطريقة شرح وعرض المعلمين للدروس من أجل نجاح أطراف العملية التربوية والتعليمية في تحقيق الأهداف والغايات التي يصبون إليها.

ولكن ونتيجة للبحوث والدراسات التي تمت في التربية وعلم النفس، والمشكلات التي واجهت المعلمين في توصيل الأفكار والمعلومات للطلبة، وشكاوى هؤلاء الطلبة من قلة اندماجهم في حصة الدرس وضعف استيعابهم للمعلومات الواردة فيه، وكذلك شكاوى أولياء الأمور من ضعف مستوى أبنائهم التحصيلي، لكل ذلك وُجد أن أنماط التعليم في التدريس وحدها لا تكفي لتحقيق ذلك النجاح المنشود، إن لم ترتبط بأنماط تعلم الطلبة أنفسهم، الذين يشكلون بؤرة عملية التعليم والتعلم. وقد نمت فكرة البحث من خلال أندية المعلمين الشهرية وبطريقة تدرجية؛ حيث كانت تلك الأندية بمثابة الرافد لتناول مشكلات المعلمين وقضاياهم وهمومهم، وقد طرحت الكثير من المشكلات التي يعانون منها خلال عملية التوصل وتوصيل المعلومات والمعارف المستهدفة، علاوة على المشكلات التي يعاني منها المعلمون في كيفية جذب انتباه الطلبة وزيادة تركيزهم في موضوعات دروسهم، وكذلك تشتت جهد بعض منهم في القيام بأعمال تُفسد المناخ التربوي العام.

لذا، بادر بعض المعلمين بطرح قضية أن طريقة التدريس المتبعة لدينا قد لا تتناسب مع رغبات وحاجات الطلبة الذين نعلمهم. ولأن الباحث قد اطلع على العديد من الدراسات في موضوع أنماط تعلم الطلبة واختلافها بحسب الفروق الفردية في التوصل إلى المعلومات والمعارف المستهدفة؛ فتبادر إلى ذهنه مباشرة عدم تناسق وتكامل أنماط تعليم هؤلاء المعلمين مع أنماط تعلم طلبتهم.

طلب الباحث في المركز من مجموعة من المعلمين عقد لقاء مجموعة بؤرية لتحديد المشكلة بدقة، وتناول

الأفكار التي تدور حول موضوعها. وتم توضيح الفكرة أكثر في لقاء تربوي عُقد بهدف استيضاح موضوع أنماط التعلم وكيفية الإفادة منها في التدريس.

بعد تبلور الفكرة تطوع خمسة معلمين من مدارس حكومية ووكالة وخاصة بتطبيق بحث إجرائي لتعرف مدى تأثير أنماط التعلم في التدريس على حل العديد من مشكلات المعلمين في التدريس، والنمو المهني لديهم في مجال عملهم.

لغرض إجراء البحث الإجرائي تم إجراء العديد من المجموعات البؤرية، وورش العمل واللقاءات التربوية؛ فكانت المجموعات البؤرية لتحديد مشكلة الدراسة وتدارس الأنشطة التي تم التوصل إليها لمراعاة أنماط تعلم الطلبة، وكذلك التغذية الراجعة والتعديل والتقويم المستمر لكل مرحلة من مراحل البحث الإجرائي. أما ورش العمل فكانت لابتكار أنشطة تناسب أنماط تعلم الطلبة خلال إجراء البحث. كما أن اللقاءات التربوية كانت لغرض توضيح بعض النظريات والأفكار وأدبيات الدراسة في موضوع أنماط التعلم.

وقد أُستخدمت لغرض البحث الطريقة التعاونية الاستقصائية التي تناسب هذا النوع من الأبحاث؛ لكونها تشمل عمليات وأشكالاً تدرجية في الوصول إلى النتائج المُعمقة من خلال العمل الفريقي. كما اشترك في تنفيذ هذا البحث 324 طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في: استبانه أنماط التعلم، واستبانه اتجاهات المعلمين، ومقابلات للمعلمين المشاركين، وتم تنفيذ التجربة الإجرائية في العام الدراسي 2006/2005

وكانت عملية رصد المعلمين المشاركين لملاحظاتهم باستخدام اليوميات، والسجلات القصصية للطلبة، وحقائب العمل (Portfolios) للمتابعة من خلال المعلمين أنفسهم، ولم يُعتمد على تلك الأدوات فقط؛ بل تمت مُقابلة المشاركين للإفادة من الملاحظات غير المكتوبة، التي لا تظهر إلا من خلال المقابلة الشخصية. وقد تم تصوير فيديو لبعض الدروس ومنها درس في الجغرافيا مُسجل ومُوثق في قسم

التقنيات بمكتبة المركز في غزة. وتابع الباحث في المركز بنفسه بعض دروس التجربة الإجرائية، وتم توثيق ذلك في تقارير رسمية لإدارة المركز.

واجه الباحثون المشاركون في البحث الإجرائي العديد من المشكلات خلال عملية التنفيذ، وكانت تُعقد مجموعات بؤرية للتفكير في كيفية الحد من تلك المشكلات، أو حلها تماماً إن كان ذلك بالمستطاع، وأهم مشكلة واجهت الباحث والمشاركين في البحث عملية دخول المدارس لتصوير دروس نُفذت خلال عملية التطبيق، وقد تم التغلب عليها بتوطيد العلاقات مع مدير/ة المدرسة، وإقناعهم بأهمية وقيمة البحث في التطوير المهني للمعلمين العاملين لديهم، وأثر ذلك الإيجابي على التحسين التربوي والتعليمي العام.

وتفاصيل التجربة أنه قد تم اختيار خمس مدارس لتطبيق التجربة؛ حيث كان المعلمون المشاركون فيها من هذه المدارس أكثر إحساساً بالمشكلة، وكذلك رغبة في البحث فيها وتعرف أسبابها، وكيفية الوصول إلى حلول لها، وقد تعاون هؤلاء المعلمون في فريق عمل متكامل. فكان كل منهم مؤازراً ومكملاً للآخر، وعُقدت لأجل ذلك العديد من جلسات المجموعات البؤرية لمساعدة كل منهم للآخر في تذليل الصعوبات التي تواجهه، وكانت الأنشطة المُقترحة تتم مناقشتها فريقياً، وقد عُقدت جلسات عدة أيضاً لتعديل أفكار عدة تم تطبيقها سابقاً، وذلك للوصول إلى أفضل الأنشطة التي تناسب أنماط تعلم الطلبة في الصف الواحد. حتى أن الجلسات التقويمية التي تمت قبل كتابة تقرير البحث كانت على مراحل عدة ليتسنى للمشاركين تحليل الأفكار الواردة في نتائج البحث بانفتاح على أفكار بعضهم البعض، وتقبل كل منهم تعديل الآخر كعون له في التحسين المستمر لمراحل تنفيذ التجربة وتحليل النتائج بعمق فكري وعملي واقعي أكثر، وقد استغرق ذلك جلسات عديدة.

ثم تم بعد ذلك عرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال البحث، وخطوات الوصول إليها على مجموعة أخرى من المعلمين المؤازرين للمشاركين في البحث، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وملاحظات الزملاء

الباحثين في المركز من خلال جلسات العصف الفكري التي عُقدت لهذا الغرض.

وكانت أهم نتائج التجربة الإجرائية أن الطلبة في الصف الواحد كانوا بأنماط تعلم عدة، ودليل ذلك نتائج الاستبانة التي طُبقت عليهم والتي نُقلها الزميلان أبو ملوح وسكيك من نصها الإنجليزي إلى العربية، حيث قام المشاركون في البحث الإجرائي بتكييفها مع الواقع التربوي الفلسطيني في محافظات غزة. كما تم استخدام الأنشطة المبتكرة من قبل المعلمين في دروس حُددت مسبقاً في خطة واضحة المعالم. وأهم نتائج الدراسة ما يلي:

شعر المعلمون والتلاميذ المشاركون في التجربة الإجرائية بإيجابية التعليم من خلال تطبيق استراتيجيات أنماط التعلم، وكذلك المتعة وتوسيع المدركات الهيكلية في التخطيط والتنفيذ، ومن ثم التقويم واقتراح عمليات التطوير لكل عملية تربوية صفية تمت خلال عمليات العرض.

توظيف أنماط التعلم زاد من قدرة ومهارة المعلمين المشاركين على الضبط التربوي للصف، وتوجيه التلاميذ الوجهة التربوية لتنفيذ الأهداف والغايات المُخططة سلفاً.

أثرت عملية تطبيق إستراتيجية أنماط التعلم على معلمي التخصصات الأخرى؛ فتقول إحدى المعلمات المشاركات: "إن ما زادني تشجيعاً هو رأي زميلاتي المعلمات في المدرسة؛ حيث كان إيجابياً لدرجة أنهن قد طبقن في عرض دروسهن أنماط تعلم الطالبات، وذلك باستخدام أنشطة نظم الشعر، والتمثيل، والغناء، والرسم وغير ذلك من أنشطة تتناسب ومختلف المباحث الدراسية، ليس فقط في الدراسات الاجتماعية؛ بل في مباحث الرياضيات والعلوم أيضاً. وقد شجعت مديرة المدرسة تلك الأنشطة؛ بل وقد حثت بقية زميلاتي المعلمات أن يحذون حذوي.

معالجة مشكلة الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض؛ علاوة على الارتقاء بمستوى الطالبات مرتفعات التحصيل.

هذا إضافة للاتجاه الإيجابي الذي بناه المعلمون اتجاه تدريس الدراسات الاجتماعية، الذين أكدوا على أنهم سيختارون مهنة التدريس في الدراسات الاجتماعية لو خُيِّروا في ذلك.

وأوصت هذه الدراسة باستحثاث المعلمين في تطبيق أنماط التعلم في التدريس، واقترحت إجراء دراسة حول أنماط التعلم في التعليم في ضوء متغيرات أخرى جديدة.

بعد ذلك يقوم المعلمون المشاركون في المؤتمر بتقسيم أنفسهم إلى مجموعات في ورش عمل لتقوم كل مجموعة باقتراح أنشطة مناسبة لأنماط تعلم الطلبة كما ورد في الإطار النظري فيه، وذلك في فترة التطبيق.

وبعد نهاية عرض ورقة العمل دار نقاش مفتوح وتعقيب وتساؤلات حول بعض القضايا التي أثارت اهتمام الحاضرين، وقد تم تسجيل أسماء المشاركين في النقاش لتنظيمه، والرد عليه لاحقاً.

فيتساءل الدكتور يوسف صافي عن كيفية التحضير لأنماط التعلم، وكيفية التوفيق بينها وبين العدد الكبير من الطلبة في الصف الواحد بمدارسنا، وكيف يتم التقويم لهذا النوع من التدريس؛ لأنه من المعروف أنه من شروط التقويم الصحيح أن يكون موحداً لجميع الطلبة على الأقل في الصف الواحد.
وتساءل المربي محمد طه شاهين عن كيفية تنفيذ أنشطة التعلم في الصف الواحد لطلبة مُختلفين في أنماط تعلمهم أشد اختلاف في وقت واحد (حصة دراسية واحدة).

وتساءل المربي جمعة عسفة عن عدد أنماط التعلم التي تم التوصل إليها من خلال التجربة؟

ورد الباحث على تلك التساؤلات في التالي:

بالنسبة لتساؤل الدكتور يوسف صافي حول تحضير دروس بموجب أنماط تعلم الطلبة؛ يتم من خلال إعداد أنشطة مناسبة لكل نمط من أنماط التعلم لطلبة الصف الواحد. ويتم ذلك من خلال تنويع الأنشطة بما يناسب كل مجموعة من مجموعات أنماط التعلم. وهناك اختلاف بين طريقة التحضير التقليدية

وطريقة التحضير بأنماط التعلم. ففي طريقة التعليم لأنماط تعليمية مختلفة يقوم المعلم بإعداد أوراق عمل وشفافيات عرض الموضوع، وتكون مشاركات الطلبة أساسية في هذا النوع من طرق التدريس. فتفاعل الطلبة لتنفيذ أنشطة التعلم تعتمد على مدى فاعلية الطلبة أنفسهم؛ لأنهم هم الذين سيقومون بإعداد تلك الأنشطة بأنفسهم وتوجيه من المعلم.

أما بالنسبة لمشكلة العدد الكبير للصف الواحد، فإن التعليم من خلال توظيف أنماط التعلم هو الحل لمشكلة ذلك العدد الكبير من الطلبة في الصف الواحد، وذلك بتوزيع الطلبة في مجموعات؛ كل مجموعة حسب نمط التعلم الذي يميزها عن غيرها من المجموعات الأخرى. كما تعمل كل مجموعة من خلال أوراق عمل تم تحضيرها مُسبقاً، ويتم التعامل مع كل مجموعة على حدة؛ إلى حين انتهاء كل المجموعات من العمل المنفرد؛ تقوم كل مجموعة بعرض ما توصلت إليه من إنتاج تربوي على المجموعات الأخرى، ليتم فتح باب المناقشة والنقد لما ورد فيها من أفكار تربوية.

وفي موضوع التقويم؛ فإن التقويم خلال الحصة الدراسية يتم بما يناسب كل نمط من أنماط التعلم التي تمت مراعاتها خلال عرض الدرس، وفي نهاية الدرس يختار المعلم أسلوب التقويم الذي يناسب كل مجموعة من مجموعات أنماط التعلم. وحين يتم التأكد من توصل الطلبة للمعلومات المُراد إيصالها للطلبة، يُعقد لهم اختبار عام موحد، ويتم من خلال نتائجه تحديد المستوى التعليمي/التعلمي لكل طالب من طلبة الصف الواحد لمنح الدرجة لكل منهم.

ورداً على تساؤل المربي طه شاهين حول كيفية مراعاة جميع أنماط التعلم في حصة دراسية واحدة؛ فإنه يمكن التعامل مع كل مجموعة بما يناسب نمط تعلمها، علماً بأن خبراء في جامعة كامبردج قد اقترحوا أن ينفذ المعلم أنشطته الدراسية بما يتناسب مع نمطين من أنماط التعلم، فيكون في آخر الأسبوع قد نفذ أنشطة تناسب جميع أنماط التعلم في الصف الواحد، وعمت الفائدة جميع الطلبة، وعدم اقتصارها على فئة

دون الفئات الأخرى.

أما عن عدد أنماط التعلم فهي غير مُتفق عليها من قبل جميع الخبراء في موضوع أنماط التعلم، فهناك من ادعى أنها ثلاثة، وهناك من قال أربعة، وفي جامعة كامبردج توصل أحد العلماء إلى أنها سبعة، ونحن في نادي الدراسات الاجتماعية بمركز القطان قد توصلنا إلى وجود تسعة أنماط، وهي: الكلامي، والمنطقي، والتخيلي، والحركي، والموسيقي، والوجودي، والطبيعي، والمنفرد، والاجتماعي. وبالنسبة للنمطين الوجودي والطبيعي الذين أضفناهما في نادي الدراسات الاجتماعية بالمركز، فيتوافرا كثيراً لدى الطلبة، وبخاصة في الدراسات الاجتماعية؛ فالوجودي فلسفي جوهري عميق في فضاء الحوار، مثل موضوعات ما وراء المعرفة والفكر، والكون، والإنسان، وغير ذلك. والطبيعي مثل جمع أوراق النباتات، والصخور، وغيرها، وقد تم عقد ورشة عمل أعد المعلمون المشاركون خلالها أنشطة كنماذج لأنماط تعلم الطلبة.

تجربة بناء القصة وفاعلية الأداء التربوي

الأهداف:

- تعرف أهم عناصر الرواية القصصية التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- تفسير أهمية استخدام القصة التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- اكتساب خطوات عملية تحويل الدرس إلى قصة تعليمية.
- إعداد نموذج لتطبيق إستراتيجية القصة التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية.

إن خطة الدرس عملية مرنة تتجاوب مع المواقف التربوية والتعليمية بالشكل الذي يمكن فيه توظيف الإمكانات البشرية والمادية المتوافرة بفاعلية أكبر، وهذا يمنح المعلم بدائل أكثر في اختيار الإستراتيجية

المناسبة للموقف التربوي والتعليمي الذي يُراد توظيف تلك الإستراتيجية فيه بصفته سيد ذلك الموقف.

والإستراتيجية هي تقنية وفن التخطيط والتوظيف الفاعل للإجراءات والأنشطة من خلال الإمكانات والتسهيلات البشرية والمادية وكذلك المعنوية المتوافرة في تحقيق الأهداف والغايات التربوية والتعليمية المتوقعة.

وتعتبر إستراتيجية القصة التعليمية إحدى الاستراتيجيات التعليمية/التعلمية ذات الأهمية الكبيرة في مخاطبة وجدان الطالب وعقله معاً. كما أن الرواية القصصية تُحدث تنوعاً معرفياً لدى الطلبة من خلال الأفكار والحوادث وما يتخللها من عمليات عقلية لدى الطلبة في الربط والتحليل والتفسير والتقويم، وغيرها من العمليات العقلية التي قد تحدثها تلك الإستراتيجية.

واستجابة لحاجات المعلمين في تطبيق إستراتيجية القصة التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد ظهرت هذه الحاجة من خلال اللقاءات التي تمت في المركز؛ حيث عبر هؤلاء المعلمون عن الحاجة الماسة في الكشف عن عناصر هذه الإستراتيجية في التطبيق، وأفضل الأساليب لذلك التطبيق، وقام الباحث في المركز بإعداد هذه المادة حفاظاً على التواصل التربوي والتعليمي للمعلمين مع أحدث التطبيقات في مجال القصة التعليمية/التعلمية.

لقد تمت التجربة خلال الدورة التدريبية الصيفية الماضية في العام 2004 كأسلوب جديد في التدريس بالنسبة للعديد من معلمي الدراسات الاجتماعية؛ حيث تم إعداد دراسة بمثابة مادة للتدريب على كيفية تحويل الدرس إلى قصة تربوية. فكان بناء القصة التربوية بطريقة عملية من قبل المعلمين المشاركين في الدورة التدريبية على عدة مراحل دائرية الشكل في البناء القصصي التربوي للدرس، ومنها: مرحلة الإعداد، وفيها يتم تحديد الأهداف والأسلوب والاستراتيجيات التي ستتبع في التنفيذ، وكذلك المشاركين في عملية

البناء. أما المرحلة الثانية، فعملية التنفيذ، وفيها تتم عملية السرد القصصي عبر خطوات فكرية وعلمية واضحة من أجل التوصيل والتوصل إلى القيم المستهدفة بطريقة ذاتية وتوجيهية معاً. وتتخلل عملية التنفيذ تقييم ثنائي تمنح كل من المعلم والطالب تغذية راجعة مستمرة في نهاية كل خطوة من تلك الخطوات. والمرحلة الثالثة هي عملية التقويم لمدى تحقيق وتحقق الأهداف والغايات المستهدفة من عملية البناء. أما المرحلة الرابعة، فتتمثل في تطوير عملية التخطيط ومراحل التنفيذ لما سبق من خطوات، وكذلك إيجاد مُخطط جديد وتجديدي لمنهجية عملية بناء القصة التربوية.

وقد وضع المعلمون شروطهم لعملية بناء القصة:

1-مناسبتها للنضج العقلي والمستوى العمري للطلبة.

2-مناسبة القصة لموضوع الدرس المُستهدف.

3- أن تتناسب أفكارها مع تحقيق أهداف وغايات الدرس.

4- التشويق والمتعة لكل من المعلم والطالب.

5- تقديمها بأسلوب شيق لجذب انتباه الطلبة ومركزية اهتمامهم.

وقد استنتج المعلمون المشاركون في نهاية عملية التدريب والتطبيق أن الأسلوب القصصي يعمل على ما يلي:

1- تسهيل عملية نقل المعلومات التي يُراد إيصالها والتوصل إليها، وكذلك المحتوى الدراسي إلى المتلقي أو الدارس بيسر.

2- يزيد هذا الأسلوب من مشاركة الطلبة الإيجابية.

3- يساعد هذا الأسلوب على توظيف الحواس لدى الطلبة وعلى وجه الخصوص(السمع والبصر والحركات لعضلات الوجه) خلال عملية السرد، بالتالي يسهل مفهوم التعليم والتعلم معاً وإيجاد

ثوابت بين ما سمعه وما سيكتسبه، ومن ثم بقاء أثر التعليم عن طريق المعلم.

4- تحسين قدرات ومهارات الطلبة، ومن ثم زيادة استيعابهم للمعلومات والاتجاهات المراد اكتسابها وهو عملية مشوقة وجذابة تبقي أثر التعلم.

5- يتيح فرصة كبيرة لإبداع الطلبة، وزيادة مساحة خياله في التحليل والتفسير لوقائع السرد القصصي.

6- يحد من الملل الذي يصيب التلاميذ إذا ما تعارضت أنماط تعلمهم مع نمط المعلم في التدريس.

إرشادات للمعلمين في طرق التعليم بواسطة القصة التعليمية:

يمكن التعليم بواسطة القصة من خلال طرق عدة:

1- طريقة السرد القصصي اللفظي: وذلك إما بواسطة المعلم نفسه، أو مجموعة من الطلبة يتم إعدادهم إعداداً جيداً لعرض القصة عرضاً لفظياً يأخذ بعين الاعتبار أسس العمل القصصي الناجح.

2- طريقة السرد القصصي بالشكل والصورة: وهذه تتم بمسارين؛ إما أن يعرض المعلم على الطلبة صورة، ثم يُعلق عليها المعلم بطريقة قصصية سردية، أو يترك الفرصة للطلبة للتعليق عليها بالطريقة نفسها أيضاً.

3- التمثيل القصصي بواسطة طالب، أو مجموعة من الطلبة يتم تدريبهم على الرواية القصصية تدريباً جيداً.

4-طريقة الافتراض القصصي: كأن يقول المعلم بتعبير: "إذا قام أحمد برمي النفايات في ساحة المدرسة ... ما الخطوات التالية المتوقعة بعد ذلك من قبل أحمد والآخرين في البيئة المحيطة؟ وهذا يمنح الطالب فرصة تنمية خياله من خلال المقترحات التي يمكنه تقديمها، ثم يقوم المعلم بطرح الخطوات الحقيقية التي تم إخفاؤها في بداية الدرس.

أسس التطبيق الناجح لدرس عن طريق القصة التعليمية داخل حجرة الصف:

هيئ المناخ الصفي للطلبة بطريقة تحقق تقبلهم للاستماع والإنصات باهتمام بالغين لما سيتم التفاعل معه من حوادث تالية.

أن يتم تمثيل أو قراءة المعلم أو الطلبة للقصة التعليمية قراءة واضحة وسليمة أمام الطلبة.

مناسبة الصوت للحركات الإيقاعية التي يبديها المعلم أثناء رواية القصة.

دمج الطلبة وتفاعلهم مع حوادث القصة وشخصياتها.

إفساح المجال أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم وتصوراتهم على حوادث وشخصيات القصة.

تنويع الأنشطة الممارسة أثناء أداء الأدوار المتوقعة.

توضيح العلاقات التي تربط بين حوادث وشخصيات القصة التعليمية من خلال الطلبة.

الصوت والحركات عند تطبيق القصة التعليمية داخل حجرة الصف:

بالنسبة للصوت يمكن إتباع ما يلي:

نمذج صوتك السردي أو التمثيلي، بحيث يسمع صوت نغمي محدد له صفة الجذب والتشويق؛ لأنه من المتوقع أن يقلده الطلبة، واستخدم لغة واضحة وسليمة.

احرص على تغيير نغمة الصوت بطريقة تدريجية أو مرحلية؛ بحيث يشد انتباه الطالب الشيء الجديد في تلك النغمة الجديدة.

اقرأ القصة بصوت عال لتحدد العلاقات بين الشخصيات التي تدور حولها حوادث القصة، وذلك لتكتشف الأشياء الصعبة في لفظها لدى الطلبة حتى يعتادوا لفظها بطلاقة.

استخدم كلماتك الخاصة بأسلوبك في حال تعسر فهم الطلبة للكلمات الواردة في القصة.

أما بالنسبة للحركات، فيمكن إتباع ما يلي:

1. اجعل الحركات طبيعية وبسيطة ودون تصنع.

2. استخدم التوازنية في ملائمة الحركة للكلمة المنطوقة في زمانها ومكانها المحددين.

3. درب الطلبة على التجاوب مع الحركة خلال عملية السرد للقصة التعليمية.

الفصل التاسع

خطوات تطبيق الدرس خلال حصة الدرس

القصة التربوية.

مثال تطبيقي لدرس بالقصة التربوية

الأهداف السلوكية

تقويم المتطلب الأساس

عناصر الدرس

أنماط التعلم

خطوات تطبيق الدرس خلال حصة الدرس:

1. تتمثل الخطوة الأولى في قراءة القصة التعليمية قراءة فاحصة لمرة أو مرتين إن أمكن للتعرف على النقاط التفصيلية التي تعبر عنها القصة التعليمية.
2. حلل حوادث وشخصيات القصة التعليمية، وذلك لبناء تصور واضح للعلاقات المتفاعلة بين تلك الحوادث والشخصيات التي تتكون منها القصة التعليمية.
3. سمّع لنفسك أو لآخرين كيفية سير حوادث القصة التعليمية المراد عرضها؛ مستخدماً الكلمات المفتاحية لسهولة تذكر حوادث القصة التعليمية المتتالية.
4. ركز على الكلمات الغامضة أو صعبة الفهم على الطلبة، وذلك لمساعدتهم على تخمين معانيها الحقيقة بمساعدة المعلم.

5. احرص على تقديم القصة التعليمية كاملة في لقاء واحد إن أمكن، أو بالتنبيه في كل لقاء إذا تعددت اللقاءات على إعادة مختصرة للحوادث السابقة للقصة حتى نهاية آخر لقاء بشكل إجمالي، وذلك حتى يتم الربط بين حوادث القصة.
6. تدرب على القصة التعليمية من خلال التسجيل بالفيديو إن أمكن لإعادة مشاهدتها والإفادة من التغذية الراجعة من خلال التقييم والتعديل، والتحويل وغير ذلك.
7. نوّع الأنشطة والصور ونبرات الصوت والإيماءات لجذب الانتباه وشده نحو تتابع حوادث القصة.
8. ينبغي الانتباه إلى نظرات الطلبة وملامحهم أثناء العرض، وترك مساحة واسعة لهم للتعبير عن انفعالاتهم المختلفة وحرية الحركة في المكان، وذلك للتأكد من مدى تفاعلهم مع الموقف القصصي التعليمي، وتغيير حالة الموقف كلما دعت الحاجة لذلك.
9. بعد الانتهاء من كل موقف يتم التأكد من أن الطلبة قد وعوا التفاصيل الإدراكية لذلك الموقف، ويمكن أن يترك لهم فرصة للنقاش والحوار حول القضايا الأساسية المعروضة.
10. في نهاية العرض يمكن منح الفرصة لطالب ما بأن يقوم بإعادة المراحل الرئيسة التي تدور حولها القصة التعليمية.
11. يترك للطلبة باب النقاش المفتوح حول القضايا التي تناولتها القصة التعليمية.
12. يطلب من الطلبة بأن يستنتجوا الفوائد المرجوة من خلال عرض القصة.
13. يلخص المعلم أهم القيم التي يمكن أن يستفاد منها، من خلال لفت انتباه الطلبة لها.
14. يوجه المعلم أسئلة سابرة، بحيث يستطيع التأكد من فهم الطلبة بوضوح لحوادث تلك القصة التعليمية.

15. وبالتواصل بعد ذلك مع المعلمين في مدارسهم تبين أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً أثناء الدورة التدريبية؛ يستخدمون القصة التربوية في التدريس بنجاعة، وأن هذا الأسلوب يُحدث متعة كبيرة

لهم وللطلبة، علاوة على معالجته للكثير من المشكلات التي تواجه المناخ الصفي. كما أن بعض المعلمين يتواصل للاستفسار حول أي قضية تواجههم أثناء عملية التطبيق الصفي، ويبادر هؤلاء للتعبير عن مدى سعادتهم بهذا الأسلوب.

16. بعد ذلك يقوم المعلمون المشاركون بالإفادة من الإطار النظري الذي تم عرضه فيما سبق ببناء بعض الدروس التطبيقية من خلال إستراتيجية القصة التربوية، وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعات عمل فريقي في القسم التطبيقي من اليوم الثاني للمؤتمر، ومن ثم عرض إنتاجهم على المشاركين فيه.

نقاش عام

وبعد عرض ورقة العمل: القصة التربوية في التعليم والتعلم بمشاركة المعلم خميس سمارة تلا ذلك نقاش عام بحوار مفتوح مع المشاركين في المؤتمر؛ حيث أبدوا اهتماماً بموضوع التعليم بواسطة القصة التربوية.

وتساءلت المعلمة نبيلة حميد عن كيفية بناء الدرس على هيئة قصة تربوية، وكان هناك عرض حول كيفية تحويل الدرس إلى قصة تعليمية، حيث رسم الباحث الدائرة التي تعمل من خلالها قصة تربوية بخطوات متدرجة مرتبة ترتيباً موضوعياً لتصل إلى الخاتمة بطريقة تناسب الموقف التعليمي/التعلمي.

ورداً على سؤال هل يمكن تحويل كل دروس المنهاج الدراسي إلى قصة تربوية؟ أجاب الباحث أن عملية التحويل ممكنة، ولكن الموقف التعليمي/التعلمي يفرض على المعلم طريقة عرضه بطريقة القصة التربوية أو بغيرها من طرق التعليم والتعلم؛ فهناك دروس لا يصلح معها سوى القصة التربوية، ودروس أخرى لا تناسبها طريقة العرض بها. كما إنه لا يمكن عرض جميع الدروس بطريقة القصة التربوية؛ لأن ذلك يحدث مللاً عند الطلبة وتصبح بذلك القصة التربوية عرضاً تقليدياً لدى الطلبة، والعبرة هنا في التنويع في

استخدام أساليب وطرق عرض الدروس حتى تشوق الطلبة للاندماج في عملية العرض.

وبعد ذلك تم عقد ورشة عمل تطبيقية لتحويل درس من دروس كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي على هيئة قصة تربوية (الثورة الصناعية)، وذلك كما يلي:

مثال تطبيقي لدرس بالقصة التربوية

الصف: العاشر الأساسي

الحصة: التاريخ

موضوع الدرس: الثورة الصناعية في أوروبا العصور الوسطى

الوحدة الثالثة (ص.43-47)

الأهداف السلوكية:

1. يُعرف الثورة الصناعية على أوروبا.
2. يُعدد مظاهر الثورة الصناعية.
3. يقيم نتائج الثورة الصناعية.
4. يتخيل الطلبة بالرسم أشكال بعض مظاهر الثورة الصناعية.
5. يقدر أهمية تطوير الصناعة للشعب الفلسطيني.

المتطلب الأساس: تعرف الطلبة لأحوال أوروبا في العصور الوسطى

تقويم المتطلب الأساس:

- صف الحالة السياسية لأوروبا في العصور الوسطى.
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية في أوروبا تبعت لأحوالها السياسية ... فسر ذلك!

يقرب المعلم للطلبة علاقة التأثير لتلك الأحوال بالاتجاه نحو النمو الصناعي.

ثم يتبع المعلم الخطوات التالية:

· يقرا النص التاريخي قراءة شفوية · يتأمل الطلبة الصورة والأشكال في ص 44 و45.

عناصر الدرس: تتم مناقشة عناصر الدرس التالية مع الطلبة:

بداية الثورة الصناعية, مظاهر الثورة الصناعية, نتائج الثورة الصناعية, تقدير أهمية الصناعة الفلسطينية

التمهيد: نحكي حكاية قصيرة للطلبة.

أنماط التعلم

إن سياسات التعليم الشامل، ودمج الطلبة بفروقاتهم الفردية المتباينة داخل الصف التقليدي. وبالتالي، فإن عدم مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة، ومن ضمنها أنماط التعلم، من شأنه أن يحدث خللاً في عملية تعلم الطالب على الصعيد النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

إن الحاجة لفهم أنماط تعلم الطلاب تتزايد في ظل الدعوة إلى التعلم الجماعي داخل الصفوف غير المتجانسة، وهنا تكمن المسؤولية على المعلم في التأكد من أن الطلاب مستغرقون ومنهمكون في التعلم، وعن معرفة الطرق المفضلة لدى الطلاب في التعلم، وعلى مساعدتهم وتشجيعهم على التعلم والعمل بنمط تعلمهم المفضل أحياناً، وأحياناً أخرى تشجيعهم على تنويع أنماط تعلمهم وتوسيعها،

لهذا، من الضروري أن يكون المعلم واعياً للأنماط الفردية المتنوعة في عملية التعلم، والاستراتيجيات التعليمية/التعلمية المناسبة لكل نمط.

كما يجب أن ينتقل هذا الوعي بأنماط التعلم المفضلة لدى المتعلم إلى المتعلم نفسه، الأمر الذي يزيد من مراقبته الذاتية لتعلمه، وبالتالي يحاول أن يستعمل الاستراتيجيات المناسبة له، وأن يتأقلم مع أنماط التعلم الأخرى.

قدم الأدب التربوي نماذج مختلفة في مجال أنماط التعلم، وقد تبني مركز القطان نموذجان شهيران هما نموذج دن ودن الذي يتناول عشرين نمطاً مختلفاً مصنفة ضمن خمسة أبعاد، ووصفاً لكل نمط واستراتيجيات التعلم المفضلة لديه، ونظام الفورمات الذي عرف أربعة أنماط للتعلم، ويعتبر علاجياً للتخطيط وحل المشكلات.

تعتبر عملية تشخيص نمط تعلم الطالب من الأمور المهمة في تعلم الطالب، وتتم عملية التشخيص بطرق عدة منها الاستبيانات والمشاهدة والملاحظة وكتابة اليوميات، وكل طريقة من الطرق تحتاج إلى الدراسة والتعمق لتتحقق الغاية منها على أفضل وجه. كما أنه من المناسب إطلاع الطالب على نمط تعلمه المفضل بعد إجراء عملية التشخيص.

قد لا نستطيع أن نعلم كل طالب بنمطه المفضل كل الوقت، ولكن التنويع في أساليبنا واستراتيجياتنا التعليمية داخل الصف قدر الإمكان، من شأنه أن يجعل المتعلم داخل دائرة التعلم ولو لجزء من الحصة، وأن يعطي الطالب ثقة أكبر بنفسه، فالافتراض هنا أن لكل طالب قدرة على التعلم وحق فيه.

مخرجات العمل في موضوع أنماط التعلم:

- بحث إجرائي.
- ورش تطبيقية مع معلمين.
- كتاب "أنماط التعلم: النظرية والتطبيق".
- تقييم المناهج.

الفصل العاشر

التربية الخاصة

أسلوب المناقشة الموجهة

استخدامات ووظائف، هذا الأسلوب نذكر منها ما يلي

أسلوب المحاضرة

أسلوب الندوة

مهارات حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات

أنواع المشكلات

خطوات حل المشكلة

الأسس التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات

شروط وتوظيف إستراتيجية حل المشكلات

خصائص الخبرة في حل المشكلات

تعلم مهارة حل المشكلة

خطوات قدرة حل المشكلة

التربية الخاصة

الطفل ومن منطلق إنساني هو أولاً وقبل كل شيء كينونة بشرية بصرف –النظر عن تميزه أو تأخره– مؤهلة لكل ما يليق بالإنسان ، ولكل طفل شخصيته، وصفاته وميزاته الخاصة به، وكل طفل مختلف فيما لديه من قدرات ومواطن تميز أو ضعف. غالباً ما تفوق نقاط التميز نقاط الضعف عند الأطفال، ولكن ثمة أطفالاً تغلب عندهم مواطن الضعف على مواطن القوة، وهؤلاء الأطفال هم من يدعون "ذوي الاحتياجات الخاصة".

الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يعرفون تربوياً بأنهم الذين يواجهون صعوبات ومشاكل تعليمية تحجب عنهم إظهار جميع قدراتهم التي تساعدهم على التقدم والتطور، ولذلك يحتاجون إلى تدخل ودعم تربوي خاص، وبالتالي تفهم "التربية الخاصة" أو "تربية الاحتياجات الخاصة" على أنها تربية موجهة إلى الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، حتى تقدم لهم القدر الأكبر من الدعم الذي يساهم في تعلمهم وارتقائهم في المجتمع، مثل أي طفل آخر من خلال تخصيص أساليب تربوية ملائمة ومصادر متنوعة ودعم دراسي فعال.

في السابق كانت التربية الخاصة عبارة عن تربية معزولة في مؤسسات ومدارس خاصة لأطفال يعانون من إعاقات عقلية، حسية أو جسدية، ولأطفال يتسربون من المدارس لأسباب تتعدى تلك الإعاقات الشائعة. أما اليوم، ومع إصدار الأمم المتحدة لوثيقة حقوق الإنسان والطفل، أصبحت "تربية ذوي الاحتياجات الخاصة" جزءاً مهماً من التربية العادية والمدارس العادية التي أصبحت تحوي في داخلها أطفالاً يحتاجون

إلى دعم تربوي خاص.

انتشر مفهوم دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في سياق واحد، وبشكل كلي مع الأطفال العاديين، وطفت على السطح الحاجة لتوضيح الاحتياجات الفردية والشخصية لكل طفل حتى يحصل على الرعاية التربوية التي يحتاجها.

من هذا المنطلق، اختار مركز القطان للبحث والتطوير التربوي العمل في مجال "تربية الاحتياجات الخاصة" حتى يزيد الوعي والمعرفة عند المعلم بهذه الفئة المتواجدة في المدارس وفي الصفوف العادية، ولا يعجز عن التعامل السليم والعادل مع جميع طلابه.

أسلوب المناقشة الموجهة

يستخدم هذا الأسلوب للإجابة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة المحددة، والتي لا توجد إجابات لها لدى المدرب. وتحدث في المناقشة الموجهة عمليات مثل الاستماع والاستفسار والمشاركة بالتعليقات، مع تعيين كل رأي مطروح في ضوء معايير معينة. وتكون مهمة المدرب إدارة النقاش تجاه كل جوانب الموضوع المطروح للنقاش، مع تحضير المتدربين للمشاركة في النقاش واستخلاص أهم النتائج.

استخدامات ووظائف، هذا الأسلوب نذكر منها ما يلي:

1- تنمية حلول ابتكاريه للمشكلات .

2- إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة.

3- التأكيد على النقاط التدريبية الأساسية .

4- دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية

5- تحديد مدى فهم المتدربين للمفاهيم والمبادئ .

6- إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معينة.

7- توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات.

8- تجهيز المتدربين لتدريب لاحق.

9- تحديد مدى تقدم المتدربين وفاعلية التدريب السابق.

أسلوب المحاضرة

هو أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين ، ويلاحظ على هذا الأسلوب أن المسيطر في الموقف التدريبي هو المدرب ، فهو يوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية ، وتقتصر مشاركة المتدربين بصفة عامة على الاستماع والإصغاء المركزين .

والمحاضرة لها مجموعة من الشروط والضوابط .. لكي تكون محاضرة ، وليست حديثا عابراً :

1- الإعداد المسبق من قبل المحاضر للمحاضرة من حيث ترتيب الموضوعات ، أو المعلومات حسب تسلسلها المنطقي وفي نقاط محددة ومختصرة .

2- العناية في الإعداد للمحاضرة بخلفيات المتدربين واستعداداتهم وقدراتهم لكي تتناسب عملية إلقاء المحاضرة مع خلفياتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

3- قيام المدرب أثناء المحاضرة ببعض الاستراتيجيات لتحفيز المتدربين لمتابعة المحاضرة ، مثل طرح بعض التساؤلات المتدرجة والمناسبة لمعلومات المحاضرة .

4- قيام المدرب بتخصيص وقت بتخصيص وقت كاف للمناقشة وللإجابة على معظم الأسئلة والاستفسارات

5- أن تكون لغة المحاضرة سهلة ومتمشية مع قواعد اللغة الفصحى بدرجة عالية.

6- يستخدم المحاضر تعبيرات الوجه والاتصال النظري والإشارات والإيماءات الجسدية . والصوت المعبر بصفة عامة أثناء إلقاء المحاضرة .

7- عدم قيام المحاضر بأفعال مثل تسليك الحلق أو تحريك النظارة الزجاجية بصفة مستمرة.

8- أن تكون سرعة إلقاء المحاضرة مناسبة لأخذ المذكرات وتدوين الأفكار.

9- يستحسن أن يستخدم المحاضر أثناء إلقاء المحاضرة بعض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية أو الاثنين معاً أثناء الإلقاء بهدف التشويق والتنويع والإيضاح .

10- عدم قيام المحاضر بقراءة المحاضرة كلمة كلمة .

11- قيام المحاضر بإعطاء الأمثلة في المحاضرة بحيث تكون متناسبة مع خلفيات واهتمامات المتدربين.

أسلوب الندوة

تتمحور الندوة في الغالب حول موضوع معين أو مشكلة معينة وتشترك فيها فئتان ، وتضم الأولى المختصين أو المهتمين الذين يقومون بعرض وجهات نظرهم حول

موضوع الندوة ، بينما تضم الثانية المتدربين وغالباً ما يكون موضوع الندوة ذا أهمية لدى المتدربين ، ويتطلب عقد الندوة وجود المختصين في موضوع الندوة ، ووجود حاجة تدريبية فعلية لدى المتدربين لموضوع الندوة .

وبعد طرح آراء وأفكار المختصين .. تتاح الفرصة للمتدربين لطرح استفساراتهم وأسئلتهم على المختصين ويهدف أسلوب الندوة إلى زيادة وعي المتدربين بموضوع الندوة بشكل عميق ومؤثر .

مهارات حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات :

يقصد به مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات المعارف التي سبق له تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد ، وغير مألوف له في السيطرة عليه ، والوصول إلى حل له .

إن أسلوب حل المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي ، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف .

أنواع المشكلات :

حصر ريتمان أنواع المشكلات في خمسة أنواع ، استنادا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف :

1 . مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .

2 . مشكلات توضح فيها المعطيات ، والأهداف غير محددة بوضوح .

3 . مشكلات أهدافها محدد وواضحة ، ومعطياتها غير واضحة .

4 . مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات .

5 . مشكلات لها إجابة صحيحة ، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة ، وتعرف بمشكلات الاستبصار .

ويصف المتخصصون طريقة حل المشكلات في تناولها للموضوعات والقضايا المطروحة على الأفراد / التلاميذ إلى طريقتين قد تتفقان في بعض العناصر ولكن تختلفان في كثير منها هما :

1 . طريقة حل المشكلات بالأسلوب العادي الاتفاقي أو النمطي . convergent

وطريقة حل المشكلات العادية هي أقرب إلى أسلوب الفرد في التفكير بطريقة علمية عندما تواجهه مشكلة ما ، وعلى ذلك تعرف بأنها : كل نشاط عقلي هادف مرن بتصرف فيه الفرد بشكل منتظم في محاولة لحل المشكلة .

أ . إثارة المشكلة والشعور بها .

ب . تحديد المشكلة .

ج . جمع المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة .

د . فرض الفروض المحتملة .

هـ . اختبار صحة الفروض واختيار الأكثر احتمالاً ليكون حل المشكلة .

2 . طريقة حل المشكلات بالأسلوب الابتكاري ، أو الإبداعي . divergent

أ . تحتاج إلى درجة عالية من الحساسية لدى التلميذ أو من يتعامل مع المشكلة في تحديدها وتحديد أبعادها لا يستطيع أن يدركها العاديون من التلاميذ / أو الأفراد ، وذلك ما أطلق عليه أحد الباحثين الحساسية للمشكلات .

ب . كما تحتاج أيضاً إلى درجة عالية من استنباط العلاقات واستنباط المتعلقات سواء في صياغة الفروض أو التوصل إلى الناتج الابتكاري .

خطوات حل المشكلة :

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي :

1 . الشعور بالمشكلة :

وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد .

2 . تحديد المشكلة :

هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها .

3 . تحليل المشكلة :

التي تتمثل في تعرف الفرد / التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما ، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة .

4 . جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة :

وتتمثل في مدى تحديد الفرد / التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة .

5 . اقتراح الحلول :

وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما .

6 . دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة :

وهنا يكون الحل واضحاً ، ومألوفاً فيتم اعتماده ، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة ، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها .

7 . الحلول الإبداعية :

قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة ، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف ، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل (العصف الذهني . تآلف الأشتات) .

الأسس التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات :

1 ـ تتماشى إستراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه .

2 . تتفق مع مواقف البحث العلمي ، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي

لدى الطلبة .

3 . تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم ، أو مادته ، وبين إستراتيجية التعلم وطريقته ، فالمعرفة العلمية في هذه الإستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ، ونتيجة له في الوقت نفسه .

شروط وتوظيف إستراتيجية حل المشكلات :

1 . أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف استراتيجة حل المشكلات ملما بالمبادئ

والأسس اللازمة لتوظيفها .

2 . أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية لكل خطوة من خطوات إستراتيجية حل المشكلات.

3 . أن تكون المشكلة من النوع الذي ستثير الطلبة وتتحداهم، لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.

4 . استخدام المعلم طريقة مناسبة لتقويم تعلم الطلاب استراتيجة حل المشكلات ، لأن كثيرا من العمليات التي يجريها الطلاب في أثناء تعلم حل المشكلات غير قابلة للملاحظة والتقويم .

5 . ضرورة تأكد المعلم من وضوح المتطلبات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في تعلمها .

كأن يتأكد من إتقان الطلاب للمفاهيم والمبادئ الأساس التي يحتاجونها في التصدي للمشكلة المطروحة للحل .

6 . تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب .

خصائص الخبرة في حل المشكلات :

يرى الباحثون في مجال التفكير أن حل المشكلات ليس إلا عملية يمكن تعلمها ، وإجادتها بالمراس والتدريب ، وقد ذكروا عددا من الخصائص العامة للشخص المتميز في حل المشكلات أهمها :

1 . الاتجاهات الإيجابية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات ، والثقة الكبيرة بإمكانية التغلب عليها .

2 . الحرص على الدقة ، والعمل على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة .

3 . تجزئة المشكلة والعمل على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أكثر بساطة .

4 . التأمل في حل المشكلة ، وتجنب التخمين والتسرع في إعطاء الاستنتاجات قبل استكمال الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة .

5 . يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا ، وفاعلية بأشكال متعددة .

تعلم مهارة حل المشكلة :

إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدرب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي :

1. إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة .
2. إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم .

3. إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية ، أو مجالات الأكاديمية التكيفية .
4. إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، وتزويده بآليات الاستقلال .
5. إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تقترحها .
6. ويمكن تحليل المشكلة تحليلاً مفاهيمياً يوضح جوانب المشكلة وأبعادها ، وتتضمن المشكلة :
7. سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً .
8. موقفاً افتراضياً أو واقعياً يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل .
9. موقفاً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات .
10. الحالة التي تظهر بمثابة عائق يحول دون تحقيق غرض مائل في ذهن المتعلم مرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق .
11. موقفاً يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه .
12. موقفاً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم ، يسعى المتعلم بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي
13. يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة .
14. مواجهة مباشرة أو غير مباشرة ، وتحديداً تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة .

ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور جانييه الذي ضمنه في كتابه شروط التعلم بأنها متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع .

خطوات قدرة حل المشكلة :